

TREBALLS DE LA SOCIETAT CATALANA
DE LLENGUA I LITERATURA, 15

AFER D'ESTAT

LA LLENGUA I LA LITERATURA CATALANES
A LA SECUNDÀRIA I A LA UNIVERSITAT

Edició a cura de
DANIEL CASALS i FRANCESC FOGUET

SOCIETAT CATALANA DE LLENGUA I LITERATURA
FILIAL DE L'INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA
DEPARTAMENT DE FILOLOGIA CATALANA



Institut
d'Estudis
Catalans

TREBALLS DE LA SOCIETAT CATALANA
DE LENGUA I LITERATURA

15

TREBALLS DE LA SOCIETAT CATALANA
DE LENGUA I LITERATURA, 15

AFER D'ESTAT

LA LENGUA I LA LITERATURA CATALANES
A LA SECUNDÀRIA I A LA UNIVERSITAT

Edició a cura de
DANIEL CASALS i FRANCESC FOGUET

SOCIETAT CATALANA DE LENGUA I LITERATURA
FILIAL DE L'INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA
DEPARTAMENT DE FILOLOGIA CATALANA

BARCELONA, 2018

Simposi sobre l'Ensenyament de la Llengua i la Literatura Catalanes a la Secundària i a la Universitat (3r : 2017 : Barcelona, Catalunya)

Afer d'estat : la llengua i la literatura catalanes a la secundària i a la universitat. —

(Treballs de la Societat Catalana de Llengua i Literatura ; 15)

ISBN 9788499654256 (IEC) -- 9788494825231 (UAB)

I. Casals i Martorell, Daniel, 1969- editor literari II. Foguet i Boreu, Francesc, 1971- editor literari III. Societat Catalana de Llengua i Literatura IV. Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Filologia Catalana V. Títol

VI. Col·lecció: Treballs de la Societat Catalana de Llengua i Literatura ; 15

1. Català — Educació secundària obligatòria — Congressos 2. Literatura catalana — Educació secundària obligatòria — Congressos 3. Català — Ensenyament universitari — Congressos 4. Literatura catalana — Ensenyament universitari — Congressos

811.134.1:373.5(063)

821.134.1:373.5(063)

811.134.1:378(063)

821.134.1:378(063)

Aquesta edició ha estat possible gràcies al conveni subscrit entre la Universitat Autònoma de Barcelona (Departament de Filologia Catalana) i l'Institut d'Estudis Catalans (Societat Catalana de Llengua i Literatura). A més, ha rebut un ajut econòmic de la Secció Filològica de l'Institut d'Estudis Catalans i del Grup de Recerca en Història de la Llengua Catalana de l'Època Contemporània (2017 SGR 1696).

© dels autors de les ponències

© 2018, Societat Catalana de Llengua i Literatura, filial de l'Institut d'Estudis Catalans i Universitat Autònoma de Barcelona, per a aquesta edició

Primera edició: octubre del 2018

Compost per Jorge Campos
Imprès a Service Point FMI, SA

ISBN (IEC): 978-84-9965 425-6

ISBN (UAB): 978-84-948252-3-1

Dipòsit Legal: B 24037-2018

Són rigorosament prohibides, sense l'autorització escrita dels titulars del *copyright*, la reproducció total o parcial d'aquesta obra per qualsevol procediment i suport, incloent-hi la reprografia i el tractament informàtic, la distribució d'exemplars mitjançant lloguer o préstec comercial, la inclusió total o parcial en bases de dades i la consulta a través de xarxa telemàtica o d'Internet. Les infraccions d'aquests drets estan sotmeses a les sancions establertes per les lleis.

TAULA

PÒRTIC

Daniel Casals i Francesc Foguet	7
---	---

PARLAMENTS D'INAUGURACIÓ

Margarita Arboix	17
Joandomènec Ros	21
Maria Teresa Cabré Castellví	25
Anna Cros Alavedra	27
Manuel Llanas	29
Francesc Danés	33

CONFERÈNCIES

Engrescar amb literatura, engrescar amb llengua

Tilbert Dídac Stegmann	39
----------------------------------	----

La nova gramàtica a l'ensenyament

Maria Teresa Cabré Castellví	57
--	----

PONÈNCIES

Lletres de batalla: la literatura a la secundària

Anton Carbonell i Antoni Isarch	65
---	----

La literatura a la universitat: entre preguntes, dubtes i incerteses

Gemma Lluch	79
-----------------------	----

Ensenyar la llengua a la universitat: els portadors, els militants, els curiosos i els altres

Francesc Feliu	107
--------------------------	-----

L'ensenyament de la llengua catalana a la secundària a les Illes Balears: quatre illes, un país... massa fronteres i molts d'ous per trencar, encara!

Joan Gelabert i Mas	117
-------------------------------	-----

<i>La formació del professorat d'ensenyament secundari: competències, incompetències i negligències</i>	
Núria Alturo i Albert Soler	141
TALLER	
<i>Dues pràctiques per millorar l'expressió oral i escrita</i>	
Teresa Guiluz i Eduard Juanmartí	167
TAULA RODONA	
<i>La llengua i la literatura catalanes, qüestió d'estat?</i>	
August Bover, moderador	189
Josep Bargalló, Josep Maria Figueres, Montserrat Franquesa i Mercè Rius	191
CURRÍCULUMS	213

PÒRTIC

La tercera edició del Simposi sobre l'ensenyament de la llengua i la literatura catalanes a la secundària i a la universitat, intitulada *Afer d'estat*, va analitzar i debatre críticament la presència de totes dues matèries en els currículums educatius d'aquests darrers anys, i també va suggerir iniciatives i propostes per a la millora dels continguts, de les metodologies i dels recursos aplicables a l'aula. Partíem de l'evidència que, malgrat el que disposen els currículums oficials, la literatura es troba en una situació molt preocupant als instituts, on va camí de l'extinció, i ha perdut cada vegada més terreny a la universitat. Pel que fa a la llengua, ens consta que la prioritització d'uns enfocaments determinats del seu ensenyament ha deixat al marge continguts que abans es tractaven al batxillerat i a la universitat. Aquestes mancances, no cal dir-ho, repercuteixen considerablement en la formació cultural dels estudiants i les titulacions que les pateixen poden ser percebudes per la societat com a poc eficaces i innecessàries en la formació dels futurs professionals.

Organitzada pel Departament de Filologia Catalana de la UAB, la tercera edició del simposi tingué lloc el 26 d'abril de 2017 a l'IEC i fou possible per la implicació de diverses institucions que hi han col·laborat: l'Institut de Ciències de l'Educació de la UAB, la Secció Filològica i la Societat Catalana de Llengua i Literatura de l'IEC, el Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya i el Grup de Recerca en Història de la Llengua Catalana de l'Època Contemporània (2017 SGR 1696). Sense aquest suport, en uns moments com els actuals, en què qualsevol activitat acadèmica demana molts d'esforços per poder garantir-ne el finançament, no hauríem disposat dels mitjans ni dels recursos, ni tampoc de l'entusiasme i la complicitat, per arribar a la tercera convocatòria de la trobada.

Amb la Sala Prat de la Riba de l'IEC plena a vessar, sobretot de professors de llengua i literatura a la secundària i d'estudiants de Filologia Catalana, la tercera edició del simposi ha fet palesa novament la necessitat de disposar d'un fòrum d'anàlisi i debat que —si més no— permeti compartir enfocaments, estratègies i neguits, radiografiar amb cura la situació i proposar-ne accions de millora, sempre d'una manera crítica, raonada i constructiva. Talment com en les altres dues edicions, el tercer simposi aspirava a oferir un fòrum de reflexió i debat per tal de diagnosticar críticament la situació en què ens trobem i proposar alternatives constructives per transformar-la. Amb aquest objectiu va reunir especialistes en l'ensenyament de la llengua i de la literatura catalanes en els dos nivells educatius objecte d'estudi i també destacats intel·lectuals d'altres àrees de coneixement. A més, en aquesta avinentesa, en sintonia amb el moment polític que viu Catalunya, vam voler apostar, sense ambages, per la tesi de partida que la llengua i la literatura catalanes són, també, un afer d'estat. Consegüentment, som del parer que la seva presència ha de ser més rellevant i activa del que ho és actualment, no tan sols en els currículums educatius i en la formació d'adolescents i joves, sinó també en el conjunt de l'educació, la cultura i la societat catalanes.

Afer d'estat. La llengua i la literatura catalanes a la secundària i a la universitat inclou treballs encarregats a especialistes reconeguts en aquesta matèria. Tots els textos aplegats han estat revisats i són representatius tant dels àmbits de llengua i literatura com de la secundària i la universitat. Amb el format de taula rodona, hem obert també el compàs perquè hi hagi una representació àmplia de diversos sectors professionals que, directament o indirectament, estiguin vinculats amb l'eix temàtic del simposi i, en certa manera, que puguin oferir un punt de vista extern i crític.

Enceta el volum la conferència de Tilbert Dídac Stegmann, un dels catalanòfils que més ha fet pel coneixement de la realitat catalana a Europa, en què proposa una didàctica motivadora per engrescar els estudiants en la descoberta del coneixement de les arts, les literatures i les llengües. Tot estirant el fil del seu llibre *El plaer de llegir literatura catalana* (2016), analitza una escultura de Picasso i un poema de Brossa. A continuació, mostra les bases del mètode EuroCom d'ad-

quisició de competència lectora en una nova llengua romànica a partir de la transferència de les competències lingüístiques pròpies i del principi de la comparació sincrònica com a eina per a la intercomunicació dels joves europeus. La seva defensa del plurilingüisme aplicat, sobretot en les llengües no hegemòniques, és un bon antídoto al domini abassegador de l'anglès.

La segona conferència és motivada per la publicació recent de la *Gramàtica de la llengua catalana* (2016) de l'Institut d'Estudis Catalans, que, contra tot pronòstic, ha despertat una reacció mediàtica i social considerable fins al punt d'esgotar en pocs dies la primera edició. Com a representant de la institució que l'ha promoguda, Maria Teresa Cabré, presidenta de la Secció Filològica de l'IEC, hi defensa la idoneïtat de disposar d'una gramàtica actualitzada, hi remarca els factors que l'han feta necessària, hi apunta els trets que la caracteritzen i, finalment, hi esbossa els reptes que suposa per a l'ensenyament secundari.

Les cinc ponències focalitzen l'atenció en aspectes molt més específics sobre l'ensenyament de la llengua i la literatura a les aules. Anton Carbonell i Antoni Isarch, membres del Col·lectiu Pere Quart, denuncien la residualització de la literatura catalana a l'ensenyament secundari obligatori i al batxillerat. Les seves observacions, molt raonades i raonables, detecten algunes de les problemàtiques més apremiants: les atzagaiades dels intricats currículums oficials, la incongruència d'alguns llibres de text o la formació deficient del professorat en matèria de didàctica de la literatura. Amb arguments sòlids i propostes concretes defensen la urgència de redreçar la situació per tal que la literatura catalana tingui una presència digna a la secundària. Com es pot deduir de la seva aportació, la distància entre els despatxos de les autoritats educatives i els tècnics de l'Administració, d'una banda, i les aules dels centres, de l'altra, i entre els papers oficials i la realitat a les classes, és cada cop més sideral.

Bo i prenent com a mostra cinc universitats públiques dels Països Catalans, Gemma Lluch s'aproxima a la situació de l'ensenyament universitari de la literatura catalana. N'examina les xifres sobre el nombre d'estudiants, les sortides professionals dels graus de Filologia Catalana o afins i la presència de la literatura, i també en revisa les guies docents i els continguts de les assignatures. Més enllà de l'esta-

dística, formula uns quants dubtes sobre el paper que ha de tenir la universitat en un context cultural advers, amb hàbits i tendències de lectura i marcs referencials contraproduents per a la literatura catalana. Com en la ponència anterior, proposa igualment un seguit d'accions sobre el paper de l'ensenyament de la literatura en l'educació del futur i sobre el món literari en general.

Centrada en l'ensenyament de la llengua, la ponència de Joan Gelabert i Mas, experimentat professor de secundària, valora l'evolució de l'idioma i la seva realitat en el sistema educatiu de les Illes Balears; el marc legal que el regula, molt condicionat per les conjuntures polítiques i l'especificitat sociològica d'aquest territori, i els valors que es poden fer derivar de la llengua catalana en l'àmbit educatiu. Exposa, així mateix, un ventall ampli de propostes en positiu, tant «tradicionals» com «innovadores», per dinamitzar l'ús de la llengua més enllà de les classes i el currículum oficial. Al seu entendre, atesa la realitat sociolingüística de les Illes, que tampoc no difereix gaire d'algunes ciutats o barris d'altres indrets, un factor clau continua essent la decidida implicació del professorat —entès en un sentit transversal— en l'ensenyament de la llengua, dins i fora de l'aula, per crear espais de sociabilitat que li siguin propicis.

Des d'una òptica més reflexiva, Francesc Feliu, professor d'universitat, aborda les dificultats i els reptes a què han d'enfrontar-se, avui dia, els docents a l'hora d'ensenyar llengua a estudiants de Filologia o d'altres titulacions. Tot fent-se ressò d'un dels propòsits del simposi, remarca també la necessitat de coordinar millor els esforços del professorat dels àmbits educatius de secundària i d'universitat. A més a més, tal com han advertit altres veus i fòrums, fa un crit d'alerta molt seriós sobre els criteris actuals de selecció del professorat de l'ensenyament mitjà i, d'una manera més genèrica, sobre la situació de la llengua i la cultura catalanes en l'actualitat. Resulta gratificant, si més no per trencar tòpics i vedats, que Feliu reivindiqui la importància de la literatura per aprendre la llengua, la fretura d'introduir les visions diacrònica, social i variacionista en l'ensenyament del català o, entre altres qüestions, el vincle de la llengua amb la cultura literària.

Pel que fa a la formació del professorat de secundària, Núria Alturo i Albert Soler, professors de la Universitat de Barcelona, examinen el

marc normatiu, acadèmic i polític del sistema actual de formació del professorat de secundària, batxillerat i cicles formatius respecte a l'especialitat de llengua i literatura catalanes. La seva anàlisi minuciosa verifica els dèficits i les contradiccions greus d'aquest sistema que tot apunta que provoca un empitjorament gradual de la qualitat de la docència d'aquestes matèries als instituts. La problemàtica de les especialitats de llengua i literatura catalanes del màster de Formació de Professorat d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat és de jutjat de guàrdia, vist que permet que, ras i curt, accedeixin a la docència d'aquestes dues matèries nombrosos professionals manifestament poc o gens preparats per impartir-les, que en part provenen de graus no filològics. Demostra, per acabar-ho d'adobar, la presència de vegades testimonial de la llengua i la literatura en aquest tipus de titulacions, d'humanitats, de ciències socials o afins, que es poden cursar a la universitat catalana. Com la resta de ponències, Alturo i Soler plantegen un conjunt de propostes molt diàfanes i sensates per resoldre el despropòsit descomunal del màster oficial esmentat, que han estat consensuades en el marc de la Coordinadora d'Estudis Universitaris de Filologia Catalana i avalades per la Xarxa Vives d'Universitats.

Més orientat a oferir eines per a l'ensenyament de la llengua i la literatura, el taller va plantejar maneres de treballar, en la pràctica, la llengua i la literatura a l'aula. Els professors de secundària Teresa Guiluz i Eduard Juanmartí, també editors de manuals de llengua i literatura catalanes, detallen dues pràctiques molt concretes, fetes a partir de la implicació activa de l'estudiant que hi treballa produccions pròpies, a fi de millorar la seva expressió oral i escrita.

Per cloure el volum, oferim la taula rodona «La llengua i la literatura catalanes, qüestió d'estat?», que està moderada pel professor August Bover i en què participen Josep Bargalló, Josep Maria Figueres, Montserrat Franquesa i Mercè Rius. Entre les respostes a les preguntes que els vam formular, cal parar atenció a dues evidències en què coincideixen tots, a despit de l'heterogeneïtat de trajectòries, interessos i parers: d'una banda, l'existència de dèficits, febleses i inèrcies molt preocupants en la consideració i la presència reals de la llengua i la literatura catalanes en la societat d'avui i, de l'altra, la urgència d'afanyar-se a aplicar solucions viables per remuntar una situació que

és desfavorable i que empitjora com més va més. A banda, és clar, els membres de la taula responen afirmativament la pregunta genèrica que donava títol a la taula rodona.

A grans trets, la primera constatació que podem fer del conjunt de les intervencions de la tercera edició del simposi és que la situació de la llengua i la literatura catalanes a l'ensenyament secundari i universitari continua essent molt crítica. Molt. Lluny de resoldre's, algunes de les qüestions que van ser diagnosticades en les dues primeres edicions —vegeu *La llengua i la literatura catalanes a les aules del segle XXI* (2012) i *Raons de futur* (2015)— s'han agreujat encara més. Ni s'ha solucionat el desconeixement cada vegada més flagrant dels aspectes lingüístics i literaris fonamentals, ni s'ha fet res per la progressiva residualització de la literatura a la secundària i a la universitat, ni s'han aplicat mesures per millorar substancialment la formació del professorat. A més, s'ha posat de manifest que, d'una manera conscient, el sistema vigent no garanteix totalment la formació lingüística i literària adequada perquè el professorat de secundària pugui fer bé la feina que té encomanada. Tot està encara per fer, com aquell qui diu, però sembla que costa molt que tot sigui possible.

En aquest sentit, la segona constatació és que aquesta situació extremadament crítica és reversible si hi ha una voluntat política de les autoritats competents —és a dir, dels governs respectius dels Països Catalans— per emprendre accions palpables com les que se suggereixen —amb dades i arguments sòlids— en les aportacions d'aquest volum. Moltes de les problemàtiques i dificultats que pateix la presència de la llengua i la literatura en els diversos nivells de l'ensenyament només tenen una solució de caràcter polític. En els discursos oficials, els dirigents polítics s'omplen sovint la boca dels benifets de la llengua i de la literatura en particular i dels coneixements humanístics en general, perquè sempre queda bé. A l'hora de la veritat, tanmateix, les seves polítiques revelen que les proclames oficials, tan pomposes com calgui, són paper mullat.

Per torna, malauradament, tret de rares excepcions i mesures pedagògiques, l'actuació de les autoritats educatives i universitàries —sobretot dels departaments que tenen les competències en ensenyament secundari i superior del Govern català— ha estat d'una gran desídia, incom-

petència i irresponsabilitat, perquè ha tendit a espolsar-se les obligacions i, amb altivesa i tot, a negligir les crides d'alerta ben fonamentades que els col·lectius de professors de la secundària i la universitat han anat reiterant des de fa uns quants anys. Com diu la dita popular, perfectament aplicable a les actituds i als comportaments dels gestors educatius, no hi ha pitjor sord que el que no hi vol sentir.

Vistes les propostes concretes que s'ofereixen en aquest volum, ara només caldria —insistim-hi tant com sigui necessari— que les autoritats polítiques i educatives competents escoltin la veu experta i entimentada dels professors i, sense excuses de malpagador ni cançons de l'enfadós, actuïn en conseqüència. És, certament, un afer d'estat. Sobretot en aquests moments que, a punt de dur a les premses aquest volum, ens trobem amb una renovada ofensiva lingüicida i catalanòfoba, que torna a polititzar la llengua i la cultura catalanes amb la intenció de frenar i minimitzar els pocs avenços que, en matèria educativa, cultural i lingüística, havíem aconseguit fins ara. Davant d'aquesta actitud reincident, no queda altre remei que apostar per la República catalana, tal com vol la majoria social, l'única via que pot garantir un canvi radical de polítiques educatives i culturals favorables a l'ensenyament de la llengua i la literatura catalanes.

DANIEL CASALS i FRANCESC FOGUET
Universitat Autònoma de Barcelona

PARLAMENTS D'INAUGURACIÓ

MARGARITA ARBOIX

Rectora de la Universitat Autònoma de Barcelona

És un plaer acompanyar-vos en l'acte d'inauguració del III Simposi sobre l'ensenyament de la llengua i la literatura catalanes a la secundària i a la universitat. Un esdeveniment consolidat gràcies a la capacitat del comitè organitzador d'oferir un programa interessant i suggestiu, i a l'afany dels assistents d'enriquir la jornada mitjançant el debat i la reflexió acurada sobre una qüestió de gran importància: la situació en què es troben la llengua i la literatura catalanes a la secundària i a la universitat.

Per aquest motiu vull començar la meva intervenció agraint molt especialment la tasca dels doctors Daniel Casals i Francesc Foguet com a coordinadors del simposi i la implicació del Departament de Filologia Catalana de la UAB en l'organització de la jornada. Sense oblidar la col·laboració entusiasta de la Secció Filològica de l'Institut d'Estudis Catalans, de la Societat Catalana de Llengua i Literatura, de l'Institut de Ciències de l'Educació de la UAB, del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya i del Grup de Recerca de la UAB en Història de la Llengua Catalana de l'Època Contemporània.

Com podeu comprovar en el programa del simposi i en l'elevat nombre de participants, ens espera una jornada intensa, i aquest és un motiu prou justificat per no estendre'm gaire en el meu parlament. Tanmateix, vull destacar alguns aspectes d'aquest esdeveniment acadèmic que, al meu entendre, són especialment rellevants.

En primer lloc, vull recordar que la preocupació que va motivar la celebració del primer simposi l'any 2009 és encara, malauradament, ben vigent: la constatació de la situació alarmant de la llengua i la literatura catalanes en el currículum educatiu i, com a conseqüència, d'una competència lingüística i literària insuficient per part d'un gruix important d'estudiants.

La pèrdua progressiva de presència i de prestigi social de la llengua i la literatura catalanes, que s'ha posat en evidència en els dos simposis anteriors, s'ha vist agreujada per un marc legislatiu entossudit a minoritzar aquestes dues matèries en l'ensenyament secundari (la LOMCE n'és un exemple escaient) i per una voluntat política insuficient a l'hora de defensar-ne i potenciar-ne la presència en tots els nivells educatius.

D'altra banda, en el context universitari del nostre país, la transformació dels estudis en el marc del procés de Bolonya no ha afavorit la posada en valor de les humanitats. Contràriament i inexplicablement, aquest procés ha obert un debat equívoc i fallaç entre estudis enfocats al mercat laboral i estudis orientats a la formació cultural i intel·lectual que no ha permès enfocar la qüestió més enllà d'una pretesa «rendibilitat» d'uns estudis sobre d'altres.

En aquest punt, vull assenyalar que la meua presència en aquest simposi és un senyal inequívoc del compromís de la universitat que represento amb la llengua i la literatura catalanes i amb els ensenyaments humanístics.

Una universitat pública com la UAB, que reivindica el seu caràcter multidisciplinari i que desplega les missions docent i investigadora des d'una vocació clara de servei al progrés del país, no pot admetre aquesta dicotomia entre ensenyaments i renunciar a formar ciutadans sòlidament preparats en totes les branques del saber i amb esperit creatiu.

Sense cap dubte, una formació lingüística sòlida des de la secundària és imprescindible per avançar en qualsevol àmbit d'estudi universitari i condiona, en gran mesura, l'accés a altres expressions culturals i artístiques, i la seva comprensió. En definitiva, la manca d'una formació lingüística, literària i humanística en general fa el nostre món més petit i limitat.

En segon lloc, vull fer palès que la UAB ha demostrat al llarg dels anys una preocupació evident per construir ponts entre l'ensenyament secundari i la universitat des del convenciment que el diàleg entre aquests dos nivells educatius, transcendentals a l'hora de formar els joves i de definir el seu futur professional, és fonamental per assolir un sistema educatiu avançat i eficient. En aquest sentit, vull destacar que la UAB ha estat una universitat pionera en el desplaçament de programes

socioeducatius, com els programes Ítaca i Argó, dirigits a estudiants i a professorat de secundària amb l'objectiu d'apropar la universitat als futurs alumnes i incentivar l'interès per la ciència i les humanitats. Programes en què el Departament de Filologia Catalana i l'Institut de Ciències de l'Educació de la UAB han participat activament.

Tanmateix, malgrat que el diàleg constant entre els centres de secundària i la universitat és indispensable per facilitar la transició als estudis superiors, la manca d'una voluntat clara i valenta per part de l'Administració per incrementar la presència de la llengua i la literatura catalanes a les aules i contribuir així al seu prestigi social ha tingut conseqüències negatives en la demanda dels estudis universitaris de llengua i literatura catalanes.

Malgrat les veus d'alerta, com ara el manifest que es va fer públic l'any 2012 per iniciativa de diversos grups de recerca universitaris, el qual reivindicava una presència digna de la literatura en l'ensenyament, la situació de la llengua i la literatura catalanes és lluny d'ocupar el lloc que li pertoca a les aules. I és per aquest motiu que jornades com la que avui ens reuneix en aquesta sala continuen sent necessàries per esperonar el redreçament d'una situació crítica i altament negativa per al país.

Sé que els anteriors simposis van ser un èxit de participació i estic segura que, en l'edició d'enguany, les aportacions dels experts i el debat entre els assistents seran profitosos i estimularan positivament la col·laboració entre la secundària i la universitat.

Moltes gràcies.

JOANDOMÈNEC ROS
President de l'Institut d'Estudis Catalans

Bon dia a tothom, benvinguts a l'Institut d'Estudis Catalans (IEC) en aquest III Simposi sobre l'ensenyament de la llengua i la literatura catalanes a la secundària i a la universitat, que porta per títol general *Afer d'estat*.

Saludo des d'aquí la rectora de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), la senyora Margarita Arboix; la presidenta de la Secció Filològica de l'IEC, la senyora Teresa Cabré; la directora de l'Institut de Ciències de l'Educació de la UAB, la senyora Anna Cros Alavedra; en representació del Col·legi Oficial de Llicenciats i Doctors en Filosofia i Lletres i Ciències de Catalunya, el senyor Francesc Danés, i el president de la Societat Catalana de Llengua i Literatura de l'IEC, el senyor Manuel Llanas.

Deixin-me dir dues coses a propòsit de la llengua i la literatura a les aules. La primera cosa que vull dir —no se m'enfadin— és que el títol general no aborda del tot el problema. La llengua i la literatura a les aules ja hi són, el que cal és que siguin també al carrer. Fa dos dies era Sant Jordi i la literatura, de tots els àmbits, era al carrer, però em temo que la llengua no és al carrer, i aquest és el problema tal com el veiem des d'aquí. No en sóc expert, només volia constatar-ho i em permeto fer aquesta postilla al títol general.

La llengua i la literatura són un afer d'estat, efectivament. Fa tres anys, l'IEC va organitzar una sèrie de seminaris i conferències juntament amb Òmnium Cultural en què diferents experts, de la casa i de fora, abordaven diversos temes, i la llengua sortia almenys en tres dels àmbits que van ser abordats: en l'àmbit de llengua, en l'àmbit d'ensenyament i en l'àmbit de cultura. Ho recordo per fer veure fins a quin punt els ponents creien que era interessant parlar-ne i tenir-la en compte per a la Catalunya del demà. Em permetré de llegir molt breu-

ment dos textos d'alguns d'aquests seminaris, que fa tres anys van ser recollits en una publicació.¹

En el context de l'ensenyament: «Pel que fa a la llengua, hi ha un consens força generalitzat que el català ha de ser la llengua comuna de tota la població —la nouvinguda i la que fa més temps que viu i treballa a Catalunya. És clar que el català hauria de ser la llengua vehicular i bàsica de l'àmbit escolar en totes les seves manifestacions: llengua d'aprenentatge, llengua de la classe, llengua de comunicació interna i externa, etc. El paper d'altres llengües, com el castellà i l'anglès (i el francès i altres) —jo hi afegiria, naturalment, l'aranès—, haurà de ser també objecte de debat i d'ordenació normativa amb l'objectiu que els futurs ciutadans de Catalunya, a més de la llengua pròpia i comuna, coneguïn com més llengües millor —i al nivell més alt possible.»

En l'àmbit de cultura: «Es creu absolutament necessari situar la llengua catalana al centre de la cultura a Catalunya i treure-la al món, donar-la a conèixer, donar-li la màxima visibilitat. I encara més si es té en compte la identificació generalitzada en el món globalitzat entre una cultura, una llengua i un estat. Sols la literatura té un lligam inseparable amb la llengua. I la literatura catalana ha estat i vol seguir sent central en la tradició cultural europea i mediterrània.»

Bé, fa molt de temps que no tinc relació amb les aules de secundària, però sí que la tinc amb les de la universitat, i els estudiants de ciències és evident que tenen mancances literàries bàsiques —no sé si en els seus col·legues de lletres i humanitats passa el mateix. Ho atribueixo al fet que no han gaudit de la lectura de volums de reculls de textos literaris que a mi em van servir —no quan estudiava secundària, llavors es feia tot en castellà, com es poden imaginar— per conèixer i aprendre el català, per estimar els nostres autors i per descobrir la literatura. Estic parlant, per exemple, de dos volums que encara conservo a casa —estan ja esgrogueïts—: *Lectures escollides*, d'Anicet Villar de Serchs, i *Selecta de lectures*, d'Artur Martorell i Bisbal. Són volums dels anys trenta que casualment van poder superar l'ensulsiada de la Guerra Civil. No sé si el *Mecanoscrit del segon origen* i altres lectures

1. Albert BOTRAN, ROSA FRANQUESA i MONTSERRAT GIMENO (ed.) (2014). *Qüestions d'estat: Reflexions per al país del futur*. Barcelona: IEC / Òmnium Cultural.

dels nostres estudiants de secundària supleixen aquesta visió general que es donava durant la República i més endavant, en el sentit que les lectures escollides estaven molt ben pensades perquè els estudiants reflexionessin i tinguessin la curiositat de saber com continuava aquell fragment que s'havia seleccionat i ells mateixos, assessorats pels professors, en fessin la descoberta.

Res més, aquestes només són quatre coses que volia dir i que segurament després algú m'indicarà que això ja es té en compte i que jo estic parlant d'una escola molt enretirada en el temps, que és la meva. Els desitjo bona feina.

MARIA TERESA CABRÉ CASTELLVÍ
Presidenta de la Secció Filològica de l'IEC

Per a l'Institut d'Estudis Catalans i més particularment per a la Secció Filològica és un honor d'hostatjar per tercera vegada aquest simposi sobre l'ensenyament de la llengua i la literatura catalanes coordinat per Daniel Casals i Francesc Foguet, professors del Departament de Filologia Catalana de la Universitat Autònoma de Barcelona, amb la participació de la Societat Catalana de Llengua i Literatura, l'Institut de Ciències de l'Educació de la UAB, el Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya i la mateixa Secció Filològica.

No cal subratllar la importància que tenen els ensenyants de llengua i literatura en la implantació de la llengua i la cultura, l'una sense l'altra, l'una vehicle de l'altra, l'altra necessàriament vertebrada en la primera.

El procés de normalització iniciat a Catalunya amb la democràcia no serà mai una realitat acceptable si la llengua i la cultura pròpies no són en el nucli del desenvolupament social. Identificar-nos culturalment i lingüísticament és una necessitat totalment imprescindible per sentir que avancem en la bona direcció i que podem viure plenament la nostra realitat nacional.

És evident que l'ensenyament és un dels factors clau on pivota el ple coneixement de la llengua i la realitat cultural, i l'ensenyant, una peça indissociable d'aquest avançament.

La Secció Filològica, en tant que organisme de l'Institut en què reposa l'elaboració de la normativa de la llengua, compta amb el col·lectiu d'ensenyants per fer conèixer i difondre el model d'expressió que ens fa partícips d'un territori comú i d'una llengua compartida. L'obertura de l'Acadèmia Oberta als Ensenyants, una plataforma informativa interactiva, vol fer palès aquest interès de la Secció Filolò-

gica de compartir complicitats amb el collectiu educatiu, conèixer les seves necessitats i intentar respondre-hi adequadament.

Però, tot i aquestes evidències, els vents oficials bufen en contra. Sembla mentida que la presència de la llengua i la literatura pròpies d'un país no gaudeixi d'un estatus privilegiat a l'ensenyament secundari. Només amb una ciutadania ben preparada lingüísticament podrem enfocar el futur amb encert.

Que aquest tercer simposi serveixi com els anteriors per fer balanç de la situació, conèixer projectes que es duen a terme en aquest tema i llançar propostes d'actuació innovadores. I, per damunt de tot, per aconseguir una unitat més forta que es faci sentir arreu en pro de l'ensenyament de la llengua i la cultura catalanes.

ANNA CROS ALAVEDRA

Directora de l'Institut de Ciències de l'Educació de la UAB

Moltes gràcies per convidar-me, en representació de l'ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona, a la inauguració del Simposi sobre l'ensenyament de la llengua i la literatura catalanes a la secundària i a la universitat. El fet que avui se'n celebri la tercera edició m'omple de satisfacció donat que, d'una banda, és una mostra de l'interès i de la necessitat de tractar el tema que avui es debatrà. De l'altra, perquè representa una consolidació de la col·laboració entre les diferents entitats implicades en l'organització d'aquesta trobada, la qual cosa és molt positiva.

En el parlament brevíssim que faré voldria destacar un aspecte del simposi que em sembla especialment rellevant i que coincideix amb un dels objectius de l'ICE de la UAB: la facilitació d'un espai de trobada, de treball i de reflexió entre el professorat de diferents nivells educatius; en aquest cas, entre el d'educació secundària i el d'universitat. Des del punt de vista de l'ICE, la reflexió conjunta sobre els currículums educatius, sobre les pràctiques professionals i sobre la recerca educativa en les diferents àrees de coneixement és imprescindible per poder fer propostes de millora dels continguts curriculars i de les pràctiques d'ensenyament i d'aprenentatge que es puguin implantar de manera satisfactòria a les aules de secundària i també a les universitàries. Per tant, el format d'aquest simposi em sembla el més adequat per parlar sobre l'ensenyament de la llengua i la literatura.

De totes maneres, el debat crític, la reflexió i la diagnosi que us proposeu d'impulsar en aquesta trobada segurament no hauria d'acabar avui; per tant, us animo a continuar treballant col·laborativament i a implicar en el debat que inicieu avui tots els agents que tenen la responsabilitat de decidir quins continguts de l'àrea de llen-

gua i literatura s'han de tractar a l'educació secundària i universitària, també els que tenen la responsabilitat de formar el professorat d'aquestes àrees.

Moltes gràcies per la vostra participació.

MANUEL LLANAS
*President de la Societat Catalana
de Llengua i Literatura (filial de l'IEC)*

Abans de res, vull agrair a l'organització d'aquest simposi —tan rellevant i concorregut— que m'hagi convidat a intervenir-hi en la benvinguda. La seva finalitat és tan noble, tan animada per un afany de contribuir a la construcció d'una societat millor i més pròspera, que no costa gens de compartir-la i de mirar de brindar-hi tot el suport possible. Perquè, hi ha res més lloable que aspirar a tenir ciutadans més cultes i lliures? De fet, una sessió com la que avui tindrà lloc fora inimaginable en altres latituds, que no han cedit ni un pam en la ferma convicció que la llengua i la literatura són pilars indispensables de l'ensenyament en tots els nivells. Com reaccionaria l'opinió pública a França, per exemple —on, per cert, vigeix la mateixa llei d'educació des de 1959—, davant l'amenaça de limitar-ne la presència a les escoles?

Si estats tan consolidats i cultures de tant gruix i irradiació com l'Estat francès i la cultura francesa consideren la llengua i la literatura elements indispensables de la instrucció pública i de la personalitat col·lectiva, resulta d'una evidència incontrovertible que hauríem de fer nosaltres, integrants d'una cultura demogràficament petita i, per torna, inserits en un estat permanentment obstinat a negar-nos el pa i la sal. L'única sortida que tenim és enfortir-nos internament per incrementar la cohesió social. I per aquesta tasca tan decisiva —fa mitja vergonya haver-ho de proclamar ara i aquí—, el coneixement de la llengua i la literatura esdevé una necessitat primordial.

Per començar, la llengua. Com seria la nostra cultura sense la llengua que la identifica a primer cop d'ull? I què seria la nostra personalitat nacional sense la cultura que des de fa segles la vertebrava? I quina mena de ciutadans podem pretendre formar sense sòlids coneixements lingüístics? Aquí encaixa de ple l'observació de Wittgenstein:

«Els límits del meu llenguatge són els límits del meu món». Una observació de la qual es dedueix inequívocament que una base lingüística precària o deficient redueix de manera radical la capacitat de comprensió, d'anàlisi i de crítica. Afegim-hi la dimensió simbòlica de les llengües, elements integradors i identificadors que en societats com la nostra esdevenen crucials per a la nostra supervivència com a poble.

I, amb la llengua, la literatura, que, per començar, enriqueix el cabal comú dels parlants i contribueix en gran mesura a la fixació de la norma expressiva. Però també educa estèticament i cívicament. No hi ha cap disciplina que doni tant per configurar els ressorts emotius, sensibles i morals de la condició humana. I si, al capdavant, és l'aprenentatge més útil per a la conformació de societats cultes, respectuoses i crítiques, amants de la pau i de la llibertat, permet alhora adonar-se de la funció insubstituïble dels escriptors en la construcció simbòlica de la cultura. Addicionalment, la literatura coopera de manera central a configurar l'imaginari col·lectiu d'un poble, a reforçar-ne la identitat i, alhora, a establir lligams amb altres cultures.

Algunes d'aquestes constatacions les confirmen avui la neurobiologia i la neurolingüística. En efecte: dues investigacions recents, realitzades als Estats Units, incideixen en l'impacte de la literatura en el cervell i, doncs, en els centres sensorials de l'ésser humà. (Totes dues es troben a la xarxa i són fàcilment localitzables pel títol a través de qualsevol cercador d'Internet.)

En la primera («Short- and long-term effects of a novel on connectivity in the brain») s'analitzen les reaccions cerebrals d'una mostra de lectors d'una novel·la durant tres setmanes. La hipòtesi de sortida pretén comprovar si, des del moment que una lectura pot influir una persona, aquest impacte resulta prou potent per produir canvis en la funció i estructura cerebrals, mesurades per mitjà de diferents imatges obtingudes per successives ressonàncies magnètiques. La conclusió, d'una banda, és —i vaig traduïnt— «que dies després de la lectura es registren increments significatius de la connectivitat cerebral, centrats sobretot en la zona temporal dreta»; i, de l'altra, «que els resultats assolits suggereixen un mecanisme potencial en virtut del qual llegir narrativa no tan sols reforça les zones cerebrals que processen el llenguatge, sinó que també afecta les zones sensorials i motores».

La segona, de títol explícit («Reading literary fiction improves Theory of Mind»), parteix de la base que aquest tipus de lectures millora notòriament «la capacitat d'identificar i comprendre els estats anímics aliens, un dels resultats més increïbles de l'evolució humana. Permet moure's amb èxit en les complexes relacions socials i ajuda a generar respostes empàtiques». Així, les interaccions amb la ficció «contribueixen a desenvolupar la consciència i a enriquir la vida diària». Al capdavall, conclou, la lectura de ficció literària «esmola la capacitat crítica i social de la ment adulta».

Aportacions com aquestes corroboren els valors que tradicionalment s'han atribuït a la literatura en l'ensenyament.

En suma: no concedir a la llengua i la literatura un paper central equival a renunciar a formar els alumnes per entendre, pensar i saber. Equival, en síntesi, a haver decidit forjar una societat passiva, superficial i adotzenada.

Final. Aquests simposis, dels quals avui s'inaugura la tercera edició, s'han erigit, per mèrits propis, en una utilíssima eina per mobilitzar estudiants i ensenyants de llengua i literatura, uns estudiants admirablement motivats per la matèria d'estudi i uns ensenyants conscients de la responsabilitat social del seu ofici i, doncs, orgullosos de la seva feina. L'auditori reunit avui en dona fe de forma palesa. I la Societat Catalana de Llengua i Literatura hi ha col·laborat, i hi col·labora, de manera tan franca i decidida que els dos organitzadors de la present edició, Daniel Casals i Francesc Foguet, formen part de la junta. Cal esperar i desitjar que aquesta eina, com deia tan útil, sigui alhora eficaç, cosa que voldrà dir que finalment als poders públics els ha caigut la bena dels ulls. Així sigui.

FRANCESC DANÉS

*Collegi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres
i en Ciències de Catalunya*

Ens complau ser una vegada més a la inauguració d'un nou Simposi sobre l'ensenyament de la llengua i la literatura catalanes a la secundària i a la universitat. Agraïment al Departament de Filologia Catalana de la UAB per haver comptat amb el Collegi de Doctors i Llicenciats, i, específicament, als professors Daniel Casals i Francesc Foguet, que, com a coordinadors, duen el pòndol de l'organització amb l'esforç i la pulcritud habituals.

Sent com som el col·legi dels docents, pensem que és legítimament justificada la nostra presència: com saben, la nostra activitat més destacada és la formació inicial i permanent del professorat en totes les matèries; destacadament, de llengua i literatura, i, d'una manera singular, de literatura.

Conseqüentment, estem en situació d'aportar testimonis de primera mà de quins són els interessos immediats, les necessitats, les mancances i les opinions de centenars de professores i professors que s'han acostat a les aules del col·legi per fer-hi formació. Insisteixo: sobretot formació referida a la didàctica de la literatura, que, per raons òbvies, presenta una major complexitat operativa que l'ensenyament de la llengua. Em referiré, doncs, si m'ho permeten, especialment a la didàctica de la literatura.

I, en aquest sentit, voldríem fer algunes consideracions.

Es constata per les nombroses opinions del professorat que acut a les aules del col·legi, provinent de centres universitaris diversos, que els processos formatius en matèria de literatura que han seguit en les respectives universitats presenten formats molt variables, distintes metodologies, currículums diferenciats, nivells d'exigència poques vegades coincidents, etc. Presenten coincidència, això sí, en el fet que, llevat d'algunes excepcions, la literatura a la universitat pateix encara

un tractament residual, amb una presència insuficient i una eficàcia discutible a l'hora de formar futurs professors de literatura competents. El graduat s'autoreconeix dèficits importants i no té cap altra opció, doncs, que recórrer a un exigent autodidactisme o a una formació complementària posterior als estudis universitaris. Admeto i respecto des de la més polida cordialitat, en aquest sentit, les observacions discrepants que ara mateix algú em podria plantejar.

Hem d'admetre, però, que el mal ve d'abans d'accedir als estudis universitaris als quals ja s'arriba arrossegant dèficits importants des de la secundària: pel dir del mateix professorat, pocs universitaris novells arriben llegint amb assiduïtat, ben pocs han tingut contacte sovintejat amb autors clàssics, amb autors pertanyents a la tradició literària pròpia o amb autors de la literatura universal. La seva formació literària és, doncs, precària. També al batxillerat, per tant, la literatura és residual, parlant sempre en termes generals i salvant aquells casos en què convingui admetre l'excepció. Què cal fer per redreçar-ho?

Potser hauríem de mirar cap a determinades institucions de l'àmbit polític o administratiu o cultural, cap a aquelles instàncies que tenen la facultat i la responsabilitat d'organitzar, proposar, programar, coordinar, etc.?

És a dir, la facultat de pensar en un sistema coherent, intel·ligent i eficaç que corregeixi aquest pervers pragmatisme tendencios cap a la preeminència del saber científic o cap a les destreses digitals (que no necessàriament haurien d'entrar en col·lisió amb la malaguanyada formació humanística), i, amb aquest propòsit, reorientar, aturar la davallada de la formació literària, la seva banalització.

Mentrestant, mentre esperem aquesta acció decidida, que veiem llunyana (per més que reclamem que ja comenci a ser un «afer d'estat»), als qui reconeixem i denunciem aquestes mancances ens toca anar fent la feina de «francitiradors». I mentre anem pensant i debatent quina estratègia, quines metodologies apliquem a la docència de la literatura, amb quin nivell d'exigència, en quins espais, allò que estem fent i com ho podem millorar a desgrat de les limitacions, potser fora raonable establir grans objectius, objectius nuclears, de rang superior: proposar-nos fer lectors amb capacitat de reflexió i judici crític, amb capacitat de desxifrar un text escrit i saber-lo incorporar a la pròpia

experiència vital en complicitat amb l'experiència íntima de cada autor; fer lectors literaris que tendeixin a formar-se els seus propis gustos i opinions alhora que van adquirint un coneixement crític del món i d'ells mateixos; lectors que entenguin la lectura no com un acte mecànic buit de sentit o purament acadèmic o prescriptiu, sinó com un procés per a l'enriquiment personal, etc.

I assumir que, per fer-ho, cal la inexcusable acció medidora entre el professorat i els potencials lectors. Acció medidora per ajudar a situar en el context pertinent obres i autors sense perdre's, en un reguitzell de noms, dates i detalls diacrònics que puguin resultar accessoris.

Acció medidora també per guiar els lectors en la descodificació del discurs literari que, pel seu obligat registre connotatiu, els pot presentar la dificultat d'interpretar els artificis formals, les violències lingüístiques inherents al registre literari. Sense enderiar-se, però, ni en l'historicisme ni en el retoricisme de la preceptiva literària convencional.

En aquest sentit, sortosament el rígid esquematisme formal amb què ens acostàvem fa tants anys a l'obra literària ha passat avall. Per a la seva comprensió i el seu gaudi integral, ja no calen formulacions gairebé matemàtiques ni saber detectar les funcions de Jakobson o els actants de Greimas, per citar només algunes «amenitats» extremes. Més aviat fan nosa quan es tracta de la comprensió intel·ligent, estètica, moral i política dels textos. I aquesta és la proposta vàlida.

I acabo: com saben —i a propòsit del que acabo de dir— Todorov, juntament amb col·legues il·lustres, va col·laborar a instaurar aquesta visió freda, mecànica i formalista de la literatura. Tots nosaltres ho sabem i alguns ho hem patit primer com a alumnes i com a docents més tard. En un acte de contricció sincer, Todorov escriu: «Jo vaig participar en aquest moviment; hauria de sentir-me responsable de l'estat actual de la disciplina».

I, com que se'n sentia, de culpable, rectifica amb el bellíssim allegat que constitueix el seu llibre *La littérature en péril*, que podria ser el paradigma de com potser hauríem d'entendre la literatura i la seva alta funció o una de les seves funcions fonamentals. Diu Todorov en un fragment del llibre que té el valor de la síntesi del seu pensament:

Si avui dia em pregunto per què estimo la literatura, la resposta que em ve al cap de manera espontània és: perquè m'ajuda a viure. I no crec que jo sigui l'únic que la veu així. Més densa i més eloqüent que la vida quotidiana però no radicalment diferent, la literatura amplia el nostre univers, ens incita a imaginar altres maneres de concebre'l i organitzar-lo. Tots estem fets d'allò que ens donen els altres éssers humans; la literatura obre fins a l'infinit aquesta possibilitat d'interacció amb els altres i, per tant, ens enriqueix infinitament. Ens proporciona sensacions irremplaçables que fan que el món real esdevingui més carregat de sentit i més bell. Lluny de ser un simple afegit, una distracció reservada a les persones educades, permet que cadascú respongui millor a la seva vocació d'ésser humà.

Gràcies per la seva atenció. Benvinguts al simposi. Felix jornada. Com he dit abans, potser sí amb la sensació que encara estem fent una mica de franc tiradors. Almenys mentre esperem reforços i que «l'afer d'estat» tingui acompliment i sigui finalment possible una política cultural i educativa decidida, intel·ligent i persistent en favor de la literatura, si no volem veure erosionar-se greument l'essència de la nostra llengua, el nostre patrimoni literari i, doncs, una part substancial de la nostra identitat.

CONFERÈNCIES

ENGRESCAR AMB LITERATURA,
ENGRESCAR AMB LLENGUA
TILBERT DÍDAC STEGMANN
Goethe Universität Frankfurt

Resum

Ensenyar és un art. Especialment ensenyar literatura i llengua. Seguir la demanda de Wilhelm von Humboldt de fer partícips els estudiants en el procés de la descoberta i del coneixement és un art difícil. Proposo com una de les mil possibilitats confrontar els estudiants amb una obra de Picasso i amb un poema de Joan Brossa. Descric el camí que jo he seguit confrontant-me amb aquestes obres, però a classe esperaria, sense avançar-me i sense imposar la meva visió, l'apropament dels estudiants a la creativitat d'aquestes dues obres.

En la segona part presento el mètode EuroCom d'adquisició ràpida de competència lectora en una nova llengua romànica a base de transferir les competències lingüístiques que hom ja posseeix en altres llengües. Fent la prova amb un text en portuguès, podem despertar tota la creativitat lingüística detectora instigant els estudiants que no es deixin vèncer per la por davant una llengua que no han estudiat mai, sinó que empenyin al màxim fins que li hagin tret, al text, tot el que en saben comprendre.

Paraules clau: ensenyar literatura, creativitat, Joan Brossa, EuroCom-Rom, competències plurilingües.

Abstract

Teaching—especially teaching language and literature—is an art, and not an easy one. In this paper, I describe two successful attempts to coax students into becoming active participants in the discovery and learning process. In the first, students were confronted with a sculpture by Picasso and a poem by avant-garde author Joan Brossa and were asked to explore the creative impact of these two works. I then shared with the students the path of my own reactions and interpretation. The second involved putting into practice the EuroCom method, which is intended to show students that they can rapidly acquire reading skills in an unfamiliar language by tapping into the language competences that they already possess in their native language. In

this case, students who were native speakers of Catalan were asked to explore and decode what they could of a text in Portuguese, and were led to the realization that much of its meaning was actually quite accessible to them, thanks to their knowledge of other Romance languages.

Keywords: teaching literature, creativity, Joan Brossa, EuroComRom, plurilinguistic competences.

«Engrescar». He escollit una paraula que no forma part del discurs acadèmic, sinó més aviat del camp en què ens trobem els humans durant tota la nostra vida, el camp de l'*homo ludens*. Les coses que fem en la nostra vida, les fem sempre amb alguna motivació, tant les que fem amb intencions «serioses», com ara ensenyar i aprendre, com les que fem per passatemps. Jo diria que totes les activitats, també les que fem amb finalitat d'aprenentatge o de progrés, tenen un component de joc, de gresca. Potser Jürgen Habermas, quan dissectiona les ocupacions de l'*homo sapiens*, en «Arbeit und Interaktion»,¹ en treball i interacció, deixa massa fora de consideració aquest component lúdic, com a bon alemany que és. També cada activitat amb finalitat de progrés, Habermas en diu «zweckrationales Handeln»,² conté un nucli de motivació lúdica. Això val especialment per al camp de l'ensenyament. Tots els mestres i professors som uns *entertainer*, uns «entretenidors», que hem de mantenir alegres o almenys atents els nostres estudiants. I moltes vegades ens demanem d'on hem de treure les energies per fer-ho contínuament, dia rere dia. Suposo que això és un tema central avui. Com els ensenyants ens mantenim de bon humor a base d'identificar-nos cada vegada de nou amb el que volem traspasar als nostres alumnes. Gaudint del que els estem ensenyant. Perdoneu si us cito una altra eminència alemanya, Wilhelm von Humboldt, el fundador del que avui en dia encara és —o hauria de ser— la idea de la universitat: fer participar els estudiants en el procés de la descoberta i del coneixement. Engrescar-los. Descobrir amb ells, per

1. Jürgen HABERMAS (1968). *Technik und Wissenschaft als ‚Ideologie‘*. Frankfurt: Suhrkamp, p. 9.

2. Habermas, *ibidem*, p. 62.

exemple, com està fet un text literari i on hi ha el secret de la seva efectivitat.

Anem al gra de la cosa. És a dir, a la pràctica. Us proposo una escultura de Picasso. I passem després a un poema de Brossa.



París: Musée Picasso, MPP 330. © Succession Picasso / VG Bild-Kunst, Bonn 2016.

L'obra de Picasso la trobem al Musée Picasso de París. Es pot comprendre bastant immediatament, almenys amb l'ajuda del títol: *Tête de taureau*.³ El que veiem és un seient i un manillar de bicicleta disposats de tal manera que s'assemblen a un cap de bou. Uns moments més tard, ens adonem o recordem que Picasso ens proposa aquest conjunt com a obra d'art, com una escultura. Ens adonem de l'ardit enginyós que Picasso ha fet. I, si ara prosseguim a discutir si o per què aquesta obra s'ha d'acceptar com a obra d'art, ja ens hem perdut el més important. Ens hem oblidat de mirar a fons el que ha fet Picasso.

Què ha passat? Anem pas a pas:

3. En el text que segueix reutilitzo formulacions del meu llibre *El plaer de llegir literatura catalana* (2016). Lleida: Pagès, p. 56-59.

Dos elements funcionalment separats, muntats fixament a una bicicleta han estat

- deslligats del seu lloc,
- ajuntats,
- permutats en el seu ordre horitzontal (el seient és ara al davant, el manillar a darrere), i
- girats de l'horitzontal a la vertical.

Al meu veure, aquest darrer és l'acte essencial creatiu: les parts que funcionalment només tenen sentit en l'horitzontal són girades a la vertical. El seient que, per definició, ha de suportar un pes en la seva superfície esdevé disfuncional i absurd en posició vertical. Com a part de l'escultura, rep un nou sentit com a representació d'un front (la part que abans era la posterior del seient) i d'un morro (abans part anterior del seient). Els extrems del manillar que surten als dos costats del «front» i es corben cap amunt es converteixen en corns d'un bou.

Aquest acte de la girada vertical ja anticipa l'acte final de penjar (o d'instalar) l'obra d'art a la paret o dins de la vitrina. El procés iniciat amb l'acte de deslligament de les dues parts del seu lloc inicial (un acte tan físic com mental) arriba al seu final (provisional) amb la col·locació a la sala d'exposició. És un procés bastant més complex que el famós *ready-made* o *objet trouvé* de Marcel Duchamp, l'*Urinoir* de 1917. Segons el text en el catàleg en línia del Museu Picasso, l'artista mateix comenta la seva obra molt simplement: «Une selle et un guidon de vélo: “en un éclair ils se sont associés dans mon esprit”, déclare Picasso.»

Si tenim en compte que l'obra és del 1942 i que Picasso es troba al París ocupat per l'exèrcit alemany, ens recordem de la situació de repressió nazi. I els tubs negres del mànec juntament amb la «cara» del seient, sense ulls i fosc, que s'assemblen al crani d'una bèstia morta, poden convertir tota l'escultura en un símbol de protesta contra la guerra. Ens recorda el cap de bou més «famos» de Picasso, el que està pintat a la part superior esquerra del *Gernika* de Picasso.

Trobareu una anàlisi més a fons en el meu llibre *El plaer de llegir literatura catalana*. Allà anteposo a les pàgines que dedico a Picasso l'anàlisi d'un poema de Joan Brossa.

Es tracta del

POEMA AMB FONS NEGRE

A la dreta del poema, un sofà
marró. Al mig del poema,
Pierrot estirat damunt els versos.
Travessa el poema Arlequí amb
un colom negre a la mà.
Entra al poema Colombina
i arrenca al sofà dotzenes
d'agulles de fer mitja.

Se'n va.⁴

Després d'una primera lectura, creiem haver comprès el paisatge una mica surrealista del poema i potser recordem alguns dels elements de la *commedia dell'arte* italiana amb els noms coneguts de Pierrot, Arlequí i Colombina.

Però aquí passa molt més. Resseguim els salts sobtats que Brossa ens fa recórrer amb aquest poema!

1. Amb el títol, «Poema amb fons negre», se'ns presenta un poema que, seguint les nostres habituds mentals, intentem interpretar com un imprès, però sobre fons negre. Això ens deixa confosos si intentem visualitzar les lletres d'impremta sobre un fons negre (invisibles?).

2. Entrant al primer vers, ens quedem ja francament bocabats perquè a la dreta d'un poema sols hem vist, durant tota la vida, o un espai blanc o un altre poema (o una traducció) o alguna il·lustració. I el que tenim aquí «a la dreta del poema» és un sofà!, un moble. Brossa ens catapultava fora de la nostra expectació habitual, restringida a la superfície de full de paper, i ajunta la fràgil materialitat del suport sobre el qual és escrit el poema amb la robusta materialitat del sofà marró. En aquest ajuntament el poema

4. De *Poemes civils* (1960) dins Joan BROSSA (1977). *Poemes de seny i cabell*. Barcelona: Ariel, p. 379.

comença a adquirir característiques d'un objecte tridimensional, al costat del qual hi pot haver un moble. La qualitat fictícia del poema s'embolica amb la materialitat d'un objecte tangible.

3. Una vegada que Brossa ens té aquí, adjudica al poema més extensió espacial referint-se al seu centre, el «mig» (vers 2).

4. I, efectivament —és una sorpresa esclatant—, trobem una persona al mig del poema, un personatge que ha penetrat en un espai de ficció i que entra materialment en el poema objecte com en un espai físic. És la figura comedianta de Pierrot, que s'ha posat *a jeure sobre els versos!* Visualitzem com s'acomoda entre majúscules i minúscules i posa el darrere sobre les minúscules, intentant de no clavar-se una lletra punxeguda com la *t* o la *l*.

5. Els dos mons, el poema text en suport paper i la realitat tridimensional de l'espai, queden encara més entreteixits, quan un segon personatge, Arlequí, «travessa el poema» (suposem que apartant una mica els versos) i, fins i tot, amb un colom, negre!, a la mà. Els versos entre els quals Arlequí travessa es converteixen en cortines, en bambolines teatrals. El poema s'ha convertit en escenari de teatre i el colom negre —invisible perquè treballem sobre un fons negre— ens apropa a un acte de màgia.

6. «Entra» en aquest punt Colombina «al poema» com ja abans ho han fet els seus dos col·legues de la *commedia dell'arte*. Però la sèrie de sorpreses encara és superada per la renovada relació del poema objecte amb el sofà objecte que és a la dreta: Colombina, després d'haver entrat al poema, «arrenca del sofà dotzenes d'agulles de fer mitja». El lector visualitza aquesta situació irreal i veu Colombina traient el braç fora del poema per agafar aquelles agulles, en repetides accions, a dotzenes, que, segons sembla, ha oblidat d'agafar abans d'entrar-hi.

7. Una línia en blanc que segueix insinua una pausa i una possibilitat de continuació. Però l'últim vers tanca la complexa situació teatral i màgica evocada pel poema amb dues síl·labes de brevetat lacònica: «Se'n va». Colombina abandona la construcció poemàtica i l'espai en què es troben el poema i el sofà, i ens deixa enrere... pensatius, sorprenentment sacsejats en els nostres hàbits de recepció textual. El trio de persones, Pierrot, Arlequí i Colom-

bina, ha tornat a posar en marxa, d'una nova manera, la nostra força d'imaginació.

Deixem aquí, de moment, el remolí de salts que ens han remenat la fantasia i la creativitat. En el meu llibre, *El plaer de llegir literatura catalana*, hi ha dos assaigs més sobre Brossa, que enfoquen altres aspectes de la seva trajectòria avantguardista. També hi he inclòs una anàlisi de la novel·la *Els treballs perduts*, de Joan Francesc Mira, amb el títol «Ironia intertextual i complexitat narrativa». Mira hi transposa a la ciutat de València les estructures fonamentals de la novel·la *Ulysses* de James Joyce, i contraposa València a la capital irlandesa, Dublín. A més, l'obra de Mira segueix el mite dels dotze treballs d'Hèrcules reflectint els divuit cants de l'*Odissea* que segueix Joyce. Són paral·lelismes sovint molt amagats en el text que fa goig descobrir en una lectura atenta. En segon pla hi transparenta la tragèdia *Hèracles* d'Eurípides. També es poden esbrinar les al·lusions a la *Biblia* integrades, tant com els ecos de la biblioteca universal de Borges, els ecos quixotescos de Cervantes i els d'Umberto Eco a *El nom de la rosa*. Hi ha un riquíssim treball detectivesc literari al qual el lector es pot lliurar. Una unitat didàctica podria mostrar el viatge des dels mites grecs fins a la literatura anglesa, passant per la italiana i l'espanyola. Però el treball detectivesc de debò serà descobrir quins procediments són a la base de l'extraordinària llibertat narrativa de Mira. Detectar la ironia amb la qual Mira tracta les normes establertes de la comunicació escrita. També descriure els refinats atemptats verbals als tabús sexuals i la impertinència amb la qual es tracten. És allò que he anomenat el *realisme eròtic valencià*. Us recomano vivament la lectura del llibre, si encara no l'heu llegit. I també, naturalment, us recomano la lectura de la meua anàlisi, modèstia a part.

Us parlaré encara breument d'alguna de les altres anàlisis. Hi ha, per exemple, dos llargs assaigs sobre el *Tirant lo Blanc*, un dels quals es diu «Mediació narrativa i participació del lector», on he intentat elucidar molt detalladament com en un episodi l'autor, servint-se de la figura de Plaerdemavida i encarregant-li el rol de narradora, ens té —com a lectors— en moviment continu entre somni fictici i «realitat» narrativa. Es permet de donar-nos dues versions del mateix esdeveni-

ment i en realitat fa el que vol amb nosaltres sabent que estem constrets a cooperar amb ell. Ens nega informacions que sap que estem esperant i se les reserva per més tard, tot fent-nos l'ullet. La consciència amb la qual Martorell ens inscriu en el seu text i ens en fa partícips necessaris és inauditament moderna. És un plaer intens anar descobrint-ho.

Al llibre també hi ha un text en occità. És el poema del poeta Frederic Mistral enviat als poetes catalans de la Renaixença l'agost del 1861. En aquest poema he arribat a detectar dos Mistrals que no arriben a unir-se per apaivagar les dues posicions oposades: un Mistral que se sentia i era considerat el màxim representant de la literatura occitana (per ell provençal) i un Mistral que volia quedar bé amb la cultura francesa i no fer-se sospitar o criticar com a nacionalista occità. Mistral no sembla adonar-se clarament de la seva situació i sembla pensar que el text del poema presenta una solució satisfactòria. La cosa interessant per a nosaltres lectors és que, després d'una lectura atenta, ens adonem que el poema diu més del que el poeta havia volgut delatar. I que la veritat no és el que el poeta pensava dir-nos, sinó el que el text ens diu. El que sembla una paradoxa és el que, al meu parer, demostra el gran interès i valor d'aquest poema.

Per acabar, d'aquest llibre tot just mencionaré que es clou amb una exhaustiva història de «La catalanística a Alemanya» que pot informar els qui interessa seguir els camins que l'ocupació amb la literatura i la llengua catalanes ha seguit al meu país en aquests últims 180 anys.

Però ara passem als atractius que la llengua i especialment *les* llengües ens tenen preparats. A tothom i especialment als nostres estudiants. Quina cosa hi pot haver més atractiva que endinsar-se i moure's en el món de les llengües! A Frankfurt, ens hem dedicat especialment a la comparació de les llengües romàniques, un camp en què els romanistes alemanys han excel·lit des dels principis dels quals he parlat en l'article sobre la catalanística que he mencionat. Però, al meu col·lega Horst Klein i a mi, ja no ens interessava el vessant històric, diacrònic, del desenvolupament de les llengües romàniques a partir del llatí vulgar del segle v i següents, sinó el vessant modern de la intercompren-

sió europea. És a dir, la comparació sincrònica. I aprofitar aquesta comparació no sols com a investigació científica, sinó com a eina practicable per a la intercomunicació entre els joves europeus. Es tractaria d'afegir a la via de l'anglès com a única llengua d'intercomunicació internacional una altra via de comunicació en les nostres respectives llengües maternes. És a dir, evitar que l'ensenyament de l'anglès *sol* es converteixi en un «language killer number one» i fer practicable un augment de comunicació entre llengües emparentades, començant amb les llengües romàniques, però tenint en vista també les llengües germàniques i les eslaves.

És el que fa uns anys promou la Societat Catalana de Pedagogia, filial de l'Institut d'Estudis Catalans. Començant per l'escola primària, on s'han de plantar les bases del plurilingüisme. Vam treballar junts en un seminari a Prada, el 2014, en el marc de la Universitat Catalana d'Estiu. I el 2015, sota la direcció de Martí Teixidó i d'experts i estimats col·legues, es va presentar el «Marc d'Ensenyament de Llengües Vives», abreujat MELvives, un document de 32 pàgines ofert a totes les escoles de Catalunya i dels Països Catalans.⁵ Es tracta d'una guia per promoure el plurilingüisme sobre la base del parentesc de les llengües romàniques i integrant-hi l'anglès. A títol personal adverteixo que l'anglès és lèxicament romànic al 50%. I que l'anglès és un bon pont per passar a l'alemany o al neerlandès i les altres llengües germàniques.

El nostre mètode de Frankfurt, EuroCom, és a dir, «eurocomprensió» o «intercomprensió europea», és una de les bases del marc MELvives. I cobrarà encara més importància quan el marc d'ensenyament s'estengui a la secundària. De l'EuroCom, en trobareu una descripció succinta a la *Revista Catalana de Pedagogia* del 2008, que edita l'IEC.⁶

5. SOCIETAT CATALANA DE PEDAGOGIA (2015). *Marc d'Ensenyament de Llengües Vives*. Barcelona: Grup Promotor Santillana.

6. Tilbert Dídac STEGMANN (2009). «La importància del plurilingüisme en l'educació dels joves europeus». *Revista Catalana de Pedagogia*, volum 6, 2007-2008, p. 63-76, Barcelona. A les p. 74-76 trobareu molta bibliografia sobre l'EuroCom. A l'editorial, www.shaker.de, trobareu els 36 volums de la sèrie Editions EuroCom.

Com a llibre, ha sortit en alemany el 2001 *EuroComRom—Die sieben Siebe*⁷ i ara ja existeix en tretze llengües, també en català, amb el títol *EuroComRom—Els set sedassos: Aprendre a llegir les llengües romàniques simultàniament*.⁸

L'EuroCom toca dos punts àlgids: constatem que no s'aprofita el parentiu de les llengües romàniques, que brindaria una magnífica possibilitat de plurilingüisme. I recalquem que l'EuroCom permet amb tota naturalitat centrar el plurilingüisme al voltant de la llengua catalana com a centre inequívoc, cosa important per a una futura República catalana.

La «intercomprensió romànica» és una cosa que tots vosaltres ja haureu experimentat. Per exemple, si us apropau a l'italià: alguna part de la llengua italiana us semblarà coneguda; hi ha molta cosa que podeu endevinar. Doncs justament des d'aquesta experiència, en Horst Klein i jo hem desenvolupat l'EuroCom. Ens intrigava que albiràvem alguna comprensibilitat quan saltàvem d'una llengua romànica coneguda a una de nova, però no sabíem quanta possibilitat d'intercomprensió ens esperava i per què. Ens vam proposar senzillament de sistematitzar-ho. Vam voler establir quantes competències de les llengües que ja eren nostres podíem aprofitar per a una de nova. És a dir, aclarir-nos a nosaltres mateixos quant de «transfer» de competències seria possible. A la fi, vam veure que el *transfer* per a la intercomprensió era especialment rendible i útil en set camps lingüístics:

- en el camp del lèxic internacional, igual en moltes llengües;
- en el lèxic panromànic, heretat del llatí vulgar;
- en les correspondències fonicoogràfiques, algunes de molt evidents, d'altres també evidents amb algunes petites fórmules amb les quals EuroCom ens ajuda;
- en les pronúncies i les representacions gràfiques;

7. Horst G. KLEIN, Tilbert D. STEGMANN (2001). *EuroComRom — Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*, 3a ed. Aachen: Shaker.

8. AUTORS: Esteve CLUA, Pilar ESTELRICH, Horst G. KLEIN, Tilbert D. STEGMANN (2003). Aachen: Shaker.

- en la sintaxi bàsica, que és igual en totes les llengües romàniques;
- en la morfologia, és a dir, les terminacions verbals i nominals, etc., i
- en els prefixos i sufixos.

Això són els «famosos» set sedassos amb els quals cada persona que s'apropa a una nova llengua emparentada pretesament desconeguda pot recollir el riquíssim cabal conegut que la seva competència lingüística anterior li regala.

Hi integràvem les descobertes de la neurolingüística, que ens fa aprendre cada dia més coses sobre com funcionen les llengües en el nostre cervell. I que deixa ben clara la *transversalitat* del cervell humà i com els coneixements lingüístics de les diferents llengües estan estretament interrelacionats. I que, si aprenem una nova llengua, enganxem tant com podem els nous coneixements als que ja tenim emmagatzemats. Allà on les neurones estan en bona predisposició, pel parentiu de la llengua pròxima per exemple, és on millor, amb més facilitat i més duradorament podem afegir-hi coneixements nous.

La didàctica tradicional monolingüe desatén aquests fets i no juga amb les interessantíssimes possibilitats d'incloure textos d'altres llengües escolars o extraescolars en les classes de llengua. Fem una prova de com es pot fer altrament. I us proposo un text en portuguès, tret d'una revista de dones joves.

Abans us formularé una pregunta: quants de vosaltres sabeu portuguès?

Doncs a tots vosaltres, que ara no heu aixecat el braç, us demostraré que sí que sabeu portuguès, almenys llegir-lo.

Veiem el títol: *Os complexos das estrelas*. Lèxic internacional inter-comprensible: *Complexos* és igual en català, *estrelas* és quasi com en castellà. Ens fan reflexionar només *os* i *das*. Però, per la seva posició sintàctica, concloem que han de ser articles o una combinació amb una preposició. *Os* deu ser com *los* en castellà i *das* com *de las* en castellà o *des étoiles* en francès. Veiem que no sols sabem llegir i comprendre aquesta frase portuguesa sinó que també sabem deduir com són i com funcionen alguns articles. Ara, en la frase introductòria *São*

bonitas e jovens, mas também encontram pequenos defeitos nos seus corpos e fazem tudo para escondê-los, veiem que *bonitas* és com en castellà, *joves, també, encontrar, defectes* com en català, i novament *pequenos/pequeños, corpos/cuerpos, esconder* com en castellà. En català diem *amagar* i, per això, ens hem d'ajudar del castellà, que sí que té la paraula *esconder*. Tenint les dues llengües a disposició, el portuguès no se'n pot escapar. Tot és lèxic internacional o panromànic. En realitat, amb això ja heu comprès tot el sentit de la frase i podríem continuar.

Però, com que som curiosos, volem assegurar-nos que *são* és veritablement el verb *són*; com ho deduïm? *São* ha de ser un verb, perquè la primera part de la frase necessita un verb i ha de ser plural perquè els dos adjectius següents estan en plural. Però podríem dubtar si les formes verbals que acaben en *-am* o *-em* (*encontram, fazem*) poden ser primeres persones del plural com en català mallorquí *trobam* i en català de terra ferma *fem* (castellà: *hacemos*). La lògica del context ens diu que no parlen elles, sinó la periodista, que ens brinda aquest article entretingut. Cosa molt important, perquè, durant tot el text creat per la periodista, els verbs ens sortiran en tercera persona i mai en primera o segona (amb alguns infinitius entremig). Doncs, ja hem decidit; ha de ser tercera persona: *encontram* (*encuentran*) i *fazem* (*hacen*). He parlat de la lògica del context. Era una lògica sintàctica, vist que una narració l'esperem normalment en tercera persona. Demuestra quanta quantitat de saber sintàctic tenim ja al cervell que podem aplicar molt efectivament a una nova llengua. Sempre dic que cap llengua emparentada (encara que només sigui entre les llengües indoeuropees) és una llengua totalment nova. També endevinem que *nos seus* vol dir *en els seus*. Ja estem autoconstruint-nos una petita gramàtica del portuguès. Detectem que alguna cosa passa amb els articles, *os, das, nos / los, de las, en los*: amb una mica més de text podrem estar segurs en la nostra hipòtesi que els portuguesos han perdut què en els articles? Efectivament, la *l*-. El nostre amic i especialista en didàctica del plurilingüisme, Franz-Joseph Meissner, de la Universitat de Gießen, parla de la *Hypothesengrammatik*, la gramàtica d'hipòtesis que els aprenents ens construïm sobre la marxa sense que en principi ens hagi d'ajudar un professor. Basta llegir i desxifrar textos i textos autèntics, com més millor.

Veiem que aquest progressar en un text en una nova llengua l'estem fent per dues vies alhora: d'una banda, volem comprendre al més ràpidament possible el que diuen les frases; de l'altra, ens pica la curiositat per veure com funciona el portuguès diversament del català i del castellà. És com si anéssim amb dues locomotores alhora: una és la del sentit textual; l'altra, la de l'estructura lingüística. Un cop avança l'una, un cop l'altra. Així, llegir una nova llengua és sempre també aprendre-la. Per a la Fira Internacional del Llibre de Frankfurt, en la qual Catalunya va ser la convidada d'honor, vaig editar un llibret que vam repartir en milers d'exemplars i que es diu *Katalanisch express*, amb un subtítol que tradueixo al català: llegir el català immediatament a través de la teva llengua pont. Proposa al lector alemany vint textos en català, demostrant-li com amb *una* llengua romànica que ja coneix —millor amb dues— pot entrar a llegir el català formant-se ell mateix la gramàtica del català que, cada sis textos, li aclarim perquè sàpiga si ha combinat bé o si en algun cas ha tret una conclusió errònia (és un *feedback* necessari).

Tornem al nostre text: aquells petits defectes dels quals es queixen les nostres *estrelas* sembla que són sis: *peso, altura, boca, orelhas, olhos e nariz*. En el cas de *nariz*, ens ajuda més el castellà; en els altres, ho fa més el català: *orelles, ulls*, que en castellà serien *orejas i ojos*. Especialment en la pronúncia, les *-lh-* portugueses són iguals a les *-ll-* en català, mentre que el castellà té un so estrany, la *-j-*.

Ja us puc avançar una petita fórmula del tercer sedàs d'EuroCom: a les *-lh-* portugueses de *orelha, olho e velha* corresponen:

CF 14 pg. **-lh-** (orelha, olho, vella) cat. orel·la, ull, vella
 gal. orella, ollo, vella
 fr. oreille, oeil, vieille
 oc. aurelha, uèlh, vièlha
 es. oreja, ojo, vieja
 it. orecchio, occhio, vecchia
 rom. ureche, ochi, veche

A primera vista, paraules amb aquesta combinació de lletres al mig us podrien semblar poc comprensibles en una nova llengua, però, un cop heu conegut aquesta correspondència fonètica, ja no és cap entrebanc per a la vostra intercomprensió posterior en casos anàlegs.

Encara us descobriré una altra d'aquestes petites fórmules que ens solucionen el problema de comprensió en un instant després d'haver-les conegudes un cop. Per exemple, si en portuguès veieu la paraula *cheio* i heu après que això és *ple* en català, *plein* en francès, *lleno* en castellà, *pieno* en italià i *plin* en romanès, tindreu molta facilitat de descobrir què correspon a la paraula *chuva*:

CF 12 pg. **-ch-** (cheio, chuva, chumbo) cat. **ple, pluja, plom**
gal. **cheo, chuvia, chumbo**
es. **lleno, lluvia, plomo**
fr. **plein, pluie, plomb**
oc. **plen, pluèja, plom**
it. **pieno, pioggia, piombo**
rom. **plin, ploaie, plumb**

I tot això és una regularitat que us solucionarà el dubte en cada cas anàleg.

Vegeu també aquesta fórmula de correspondències del grup *-ct-* del vocabulari internacional (com en *octava*) que trobem canviat en el *vuit* català:

CF 5 pg. **-it-** (oito, noite, leite) cat. **vuit, nit, llet**
gal. **oito, noite, leite**
fr. **huit, nuit, lait**
oc. **uèch, nuèch, lach**
es. **ocho, noche, leche**
it. **otto, notte, latte**
rom. **opt, noapte, lapte**

Fixeu-vos com quatre llengües tenen *-it-*, dues la *-ch-* espanyola, l'italià la doble *-tt-* i el romanès un inesperat *-pt-*. Per a les llengües romàniques, hem sistematitzat una vintena d'aquestes regularitats i així, en lloc de tenir la impressió que les diferències entre les llengües romàniques són imprevisiblement caòtiques, se us aclareix un panorama ordenat que us fa molt més confiats en el salt a una llengua nova.

En general, podem dir que amb el que us he explicat fins ara, que és la part lèxica i la sintàctica, podeu treure sentit a un 70% d'un text mitjà en una nova llengua. Un 20% més el podeu endevinar per la ja

comentada «lògica del context» i que fins i tot recalco dient «la presió del context». L'últim 10% del text el podem deixar obert de moment habituant-nos a viure, com sempre dic, amb el buit, amb la llacuna, amb la bretxa. No hem de tenir por de seguir llegint i desxifrant sense haver comprès cada mot. Quan hàgim passat per tot el text, i rellegint-lo, haurem arribat a una bona comprensió general del que el text ens vol dir. I, amb cada nou text, al qual ens enfrontem, la nostra capacitat de llegir en aquella nova llengua augmenta exponencialment.

Tornem als nostres textos per llegir el que ens diu la periodista de l'altura d'Eva Longoria, per exemple. Té *baixa estatura*. Cap problema per a un català. *Com apenas 1,55 metros, a actriz faz tudo para parecer mais alta, por isso anda sempre de saltos altos*. Què vol dir *saltos*? La lògica ens diu que la Longoria segur que no va pel món saltant. Doncs, què són *saltos altos*? El context ens ho diu. I, si algun home no ho endevina, que ho demani a la dona més pròxima.

Passem al que ens diu la periodista de les *orelhas* de Beyoncé. *Por achar que tem as orelhas demasiado grandes...* En les formes verbals, *tem = té, faz = fa* el portuguès està més a prop del català que del castellà; en la paraula *demasiado* coincideix amb el castellà. Però, amb la paraula *achar*, no anirem tan ràpids. El més fàcil serà ometre-la i descobrir que la frase s'entén igual: *por que tem as orelhas demasiado grandes...* (Ara bé, qui es recordi de la *ch-* portuguesa en la paraula *chuva*, castellà *lluvia*, podrà lligar *achar* amb *hallar*, en el sentit de *encontrar*.) *A cantora gosta de disfarçá-las (orelhas) com penteados inteligentes*. No tenim problemes per relacionar-ho amb *disfressar* o *disfrazar*, o amb *pepinats* o *peinados*. I seguim: *mas a verdade é que nem sempre consegue*. I *nem* el qualifiquem fàcilment com a negatiu. La comprensió és pràcticament total, perquè estem amb temes del cos humà i de cada dia. En altres textos, augmentarà la necessitat de mobilitzar les nostres capacitats de *intelligent guessing*, com diem, d'endevinar amb intel·ligència i una bona càrrega de saber enciclopèdic per trobar el significat de les paraules no directament detectables des d'una llengua romànica que coneixem.

Mirem encara un últim text: els *olhos* de Paris Hilton: *a rica herdeira da cadeia de hotéis Hilton* (*a cadeia de hotéis* per força ha de dir

cadena d'hotels i herdeira ha de ser *hereua/heredera*) *aposta em forte na maquilhagem para disfarçar os olhos, pois são muito pequenos e estão demasiado juntos*. Tot ho comprenem perfectament. De cap manera no es podrà dir que hem començat de zero. Hem començat a llegir una llengua que ja coneixem en gran part!

En resum, podem dir que hi ha una immensa quantitat de sabers lingüístics i extralingüístics dels quals disposem entrant en una nova llengua —però només si estem disposats a utilitzar-los. Si diem primer «No entiendo», tot està perdut. Les neurones estan tancades, la motivació a zero, cap porta oberta a l'aprenentatge. Si, al contrari, la nostra posició és «Vull entendre això —sé que hi ha molt que ja entenc—», les neurones estan a topar, en mode d'acollença, àvides de retenir i gravar el que els presentem.

I, a més, heu après una cosa de la qual encara no hem parlat. És que heu tingut un professor que parla portuguès i que, sense cap explicació, us ha introduït en la pronúncia portuguesa. I vosaltres, constructivísticament, ja em podreu enumerar les característiques de la pronúncia portuguesa. Doncs quines serien les característiques de la pronúncia a Portugal?

Benvolgudes amigues i amics, ara no podem continuar amb un curs intensiu d'una dia per fer una entrada més a fons en el portuguès i més tard —un cap de setmana— repetir-ho amb una experiència igual en italià, o occità, o qualsevol altra llengua romànica.

En tot cas, m'agradaria molt que alguns de vosaltres, com a professors, comencéssiu a crear materials per a l'educació plurilingüe a les vostres escoles i als vostres instituts. I, per cert, a les universitats! Cada professor de llengües pot aprofitar en les seves classes els llibres i els CD que tenim publicats,⁹ per fomentar competències de lectura en francès, italià, portuguès, gallec, occità, etc. entre els seus alumnes. I ho pot fer sense necessitat de conèixer bé aquestes llengües, posant-se en la mateixa situació que els seus alumnes davant d'una «nova» llengua romànica. És fins i tot més realista fer-ho així. Jo també ho faig quan tracto amb llengües o variants menys conegudes.

9. Vegeu la nota 7, més amunt.

Aquesta nova direcció a les escoles i als instituts significarà un avanç important en el plurilingüisme dels joves catalans. I serà un avanç en atractiu de les classes de llengües.

Però hi ha encara una raó més per apostar pel plurilingüisme. I, amb això, ja vull acabar. És que fer-se plurilingüe i fer estudiants plurilingües és més que proporcionar una tècnica. El plurilingüisme té un vessant ètic. Té un immens valor en la pedagogia dirigida a educar uns joves ciutadans europeus que assegurin la comunicació pacífica futura, sempre amenaçada, entre les nacions, els pobles i, fins i tot, entre les diferents capes socials i entre immigrants i «indígenes». Educar amb perspectiva plurilingüe significa desenvolupar la sensibilitat pluricultural i la comunicació intercultural, significa educar per a l'obertura cap a les altres cultures, cap a les altres nacions, cap al respecte de l'altre, cap a la tolerància, cap a la solidaritat, cap a la convivència, cap a la democràcia i cap a la pau. Si coneixes o parles la llengua de l'altre ciutadà europeu, has fet un pas en la seva direcció, li has estès la mà.

LA NOVA GRAMÀTICA A L'ENSENYAMENT

MARIA TERESA CABRÉ CASTELLVÍ

Institut d'Estudis Catalans

Universitat Pompeu Fabra

Resum

En aquesta intervenció es presenten les característiques de la nova *Gramàtica de la llengua catalana* de l'Institut d'Estudis Catalans i se'n valoren els avantatges i les dificultats en la docència. Es tracta de la primera gramàtica institucional (l'oficial fins ara ha estat la *Gramàtica catalana* de Pompeu Fabra publicada el 1918). És una gramàtica que recull els usos de tot el territori catalanoparlant, que presenta la norma a través de la descripció i que organitza els usos a partir de la variació geolectal i funcional. En la part final exposa els punts que faciliten l'ensenyament de la llengua a l'escola, el més important dels quals és la possibilitat de poder reconèixer els usos individuals dels diferents parlars. Presenta també algunes dificultats, com pot ser el fet d'oferir un discurs molt matisat i, doncs, de vegades difícil d'interpretar directament.

Paraules clau: gramàtica, llengua catalana, Institut d'Estudis Catalans, Secció Filològica, normativa.

Abstract:

This paper describes the main features of the Institute of Catalan Studies' *Gramàtica de la Llengua Catalana* (2016), the first official grammar of Catalan to appear since Pompeu Fabra published his landmark *Gramàtica Catalana* in 1918. A comprehensive work covering the full range of varieties found in the Catalan-speaking territories, it sets forth descriptively-based language norms and guidelines regarding usage which are organised according to geolectal and functional variation. In a final section, the author discusses how this new reference work can facilitate the job of Catalan language teachers. One of its strengths in this regard is the equal acceptance and recognition it gives to the multitude of Catalan varieties, several of which may be present in the classroom. Among several drawbacks, however, is the very depth of detail offered by the work, which occasionally impedes direct interpretation.

Keywords: grammar, Catalan language, Institute of Catalan Studies, Philological Section, language norms.

L'aparició el mes de novembre de 2016 d'una nova gramàtica ha estat motiu de gran interès. És la primera gramàtica institucional que l'Institut d'Estudis Catalans ha elaborat cooperativament i és una gramàtica que vol posar al dia la descripció i prescripció sobre la llengua. En aquesta exposició parlaré, doncs, d'aquesta gramàtica i dels reptes que suposa per a l'ensenyament secundari.

Qualsevol llengua de cultura ben codificada disposa de tres eines lingüístiques inevitables: una ortografia, una gramàtica i un diccionari. Aquests tres recursos són el punt de referència de la llengua que cal utilitzar a l'escola, a l'Administració i als mitjans de comunicació, fora de casos excepcionals o de característiques particulars que recomanin un canvi de registre.

La llengua catalana disposava fins al 2017 d'una ortografia (les *Normes ortogràfiques*, publicades per l'Institut el 1913, completades i també esmenades per obres posteriors), una gramàtica (la *Gramàtica catalana* de Pompeu Fabra, publicada en primera edició el 1918 i reeditada successivament fins al 1933) i un diccionari (el *Diccionari de la llengua catalana* publicat el 1995 amb una segona edició de 2007, que va substituir institucionalment el *Diccionari general de la llengua catalana*, de Pompeu Fabra, publicat per primera vegada el 1932). L'estat, doncs, de les eines de codificació normativa ens remunten al primer terç del segle xx, si exceptuem el diccionari.

Davant d'aquest panorama, podríem preguntar-nos, en primer lloc, si calia una nova gramàtica. La resposta sembla evident si tenim en compte cinc factors: en primer lloc, el paper que un Institut renovat havia de complir en matèria d'elaboració de la normativa; en segon lloc, l'evolució de la llengua; en tercer lloc, l'evolució de la lingüística; en quart lloc, la disponibilitat de dades descriptives sobre la llengua; i, finalment, la concepció renovada del que ha d'entendre's per norma.

Calia una gramàtica perquè l'Institut d'Estudis Catalans no disposava de cap gramàtica pròpia de la institució, tot i que donava a la *Gramàtica* de Fabra de 1918 el paper de referència normativa. Del 1933 ençà, i sobretot en el període posterior a la dictadura, havien aparegut moltes gramàtiques, totes elles sobre la base de l'obra gramatical de Fabra, sense cap altra alternativa. Són gramàtiques, la ma-

joria, que havien de contribuir, i així ho van fer, a la fixació d'una norma, com més unívoca possible. Calien orientacions clares que conservessin el model de referència de la llengua fixat per Fabra sobre la base de la depuració d'interferències del castellà i d'acord amb els models que proveïa la llengua antiga.

La llengua de les darreries del segle passat no era la llengua que va inspirar l'obra de Fabra. Una llengua viva evoluciona contínuament i una nova gramàtica havia de reflectir el model que la llengua catalana, sobre les bases d'abast nacional i eficàcia comunicativa, hauria tingut si hagués fet una evolució normal, sense els entrebancs i les agressions que va patir durant més de quaranta anys. Una jove gramàtica havia de partir d'una radiografia de la llengua actual, no de la llengua d'una altra època. I tot això, repeteixo, respectant els principis de la normativa fabriana.

Així mateix, hem d'esmentar l'evolució de la lingüística tot al llarg de la segona meitat del segle xx. De la lingüística històrica (més centrada en la fonètica històrica que en els fenòmens gramaticals i lèxics) a la lingüística estructural iniciada per Saussure, que suposa una nova manera de mirar-se les llengües: les llengües com a estructures immanents. I, a final dels anys cinquanta, la irrupció d'un nou paradigma de descripció: la gramàtica generativa, que centra el seu objecte en les característiques comunes de totes les llengües i en els principis que les regeixen. I encara unes dècades més tard, la lingüística funcional, centrada en el paper de la llengua en la societat i l'aparició de la pragmàtica i l'anàlisi del discurs.

La disponibilitat de dades descriptives sobre la llengua és el quart factor important que justificava la necessitat d'una nova gramàtica. L'aparició de la *Gramàtica del català contemporani* (2002), dirigida per Joan Solà, una recopilació d'aportacions d'un nombre molt important de lingüistes de tot el territori catalanoparlant, facilitava una base sòlida per poder explicar determinats fenòmens i, doncs, prendre decisions sobre el model o models a seguir en la resolució de cada aspecte gramatical.

I, finalment, calia una nova gramàtica perquè l'evolució de la sociolingüística general, i de la sociolingüística catalana en particular, havia posat en qüestió la noció de norma com a model fixat de dalt a baix, i reclamava una norma basada en l'estàndard, és a dir, basada en

els usos generalitzats i autoregulats que una societat parlant s'imposa a si mateixa. Amb aquesta nova concepció, l'evocació d'una norma rígida esdevé obsoleta per inadequada. L'aptitud completa d'una llengua requereix recursos disponibles per a la comunicació en totes les situacions de comunicació. Sense un ús real en tots els contextos, una llengua no progressa amb plenitud. Un estàndard útil i eficaç és un model amb variació interna, basat sobre l'ús real, que cobreix determinats tipus de registres. Una activitat estandarditzadora consisteix a legitimar en cada territori les modalitats pròpies amb tradició culta i prestigi social. Una activitat normativa consisteix a consolidar els trets lingüístics comuns sense bandejar els particulars que caracteritzen l'estàndard de cada territori.

LA GRAMÀTICA DE LA LLENGUA CATALANA DEL 2016

El primer tret que caracteritza la *Gramàtica de la llengua catalana* és el fet de ser una obra institucional, com ja hem dit abans, i participativa.

És institucional perquè la signa la institució normativa i ha estat elaborada seguint tots els passos preceptius requerits pel reglament de la institució. La gramàtica ha tingut dos ponents redactors, Manuel Pérez-Saldanya, director de l'Oficina de Gramàtica, i Gemma Rigau, presidenta de la Comissió de Gramàtica, que han comptat amb el treball de l'Oficina de Gramàtica; ha estat debatuda i aprovada per la Comissió de Gramàtica i, posteriorment, debatuda al Ple de la Secció Filològica fins a tenir-ne el vistiplau; finalment, ha estat elevada al Ple de l'Institut per a la seva ratificació formal definitiva.

És una gramàtica participativa perquè, ultra el treball col·lectiu dels membres de la Comissió de Gramàtica i de la Secció Filològica, ha comptat amb un bon nombre d'experts externs, tots ells lingüistes, que han elaborat informes i dictàmens i han revisat parts de l'obra abans de dur els textos a la Comissió. La participació d'altres professionals en dos fòrums de debat oberts a l'IEC —el FOREST, Fòrum d'Estandardització (2002-2007) i l'Acadèmia Oberta (des de 2015)— ha estat també de gran utilitat.

Diverses són les característiques més representatives de la *Gramàtica*, aprovada el 29 de setembre de 2016 pel Ple de l'IEC.

És, en primer lloc, una gramàtica que considera la llengua en la seva totalitat, la globalitat de tots els parlars, tots ells diferents, però tractats d'una manera equitativa, sense pressuposar que n'hi ha un per damunt dels altres.

És, en segon lloc, una gramàtica que posa èmfasi en els fenòmens comuns a tots els parlars a fi de mostrar com n'és d'ampla la coincidència i alhora reforçar que la llengua és una i que és convenient per mantenir aquesta unitat que els fenòmens comuns i els que tenen prestigi en alguna varietat formin part del model de comunicació interterritorial i internacional.

És, en tercer lloc, una gramàtica descriptiva i prescriptiva que presenta la norma a través de la descripció, tal com es concep la norma avui dia, basada en els usos i autoregulada inicialment pels mateixos parlants. La descripció exposa molt detalladament cada fenomen, n'estableix l'extensió i el situa en una graella d'usos geogràfics i funcionals. És a partir d'aquesta ubicació en els usos que estableix la norma indicant en quines situacions un fenomen resulta adequat, i usa, per fer-ho, expressions del tipus: *més freqüent, recomanable, estrany, no propi de*, etc. Aquesta ubicació en l'ús és conseqüència de l'assumpció de la variació interna de la llengua que, lluny de donar una única solució per a cada fenomen, posa a disposició dels parlants unitats i expressions segons la seva diversitat geogràfica (els parlars) i funcional (els registres).

En síntesi, aquesta gramàtica manté un equilibri entre la convergència i l'especificitat, adopta un to descriptiu en la presentació dels fets que integren ja la norma social reconeguda i reserva les indicacions explícitament prescriptives per a aquells fenòmens que causen sovint dubtes als parlants. Una gramàtica coherent amb els principis de composicionalitat i polimorfisme presents en el model de llengua de l'Institut d'Estudis Catalans.

Per acabar, una breu reflexió sobre els reptes que aquesta gramàtica posa als ensenyants, reptes que, en alguns casos, són grans avantatges, però que, en altres casos, suposen alguna dificultat a superar amb una competència poc depurada sobre el bon coneixement de la llengua.

D'una banda, l'obertura de la *Gramàtica de la llengua catalana* és un gran actiu per a la identificació dels parlants amb allò que s'hi exposa i obre, doncs, la porta a ensenyar la llengua des de la varietat de cadascú. Es tracta d'una norma flexible que intenta servir de suport a l'augment de la seguretat en els usos.

De l'altra, el fet que la norma no s'hi exposi d'una manera totalment explícita pot semblar una dificultat afegida. I sembla veritat que cal interpretar el discurs de la gramàtica per actuar amb encert, que cal llegir acuradament el text per copsar-ne el contingut precís, però aquest fet, lluny de veure'l com un factor advers, ha de servir per millorar la competència gramatical i la destresa discursiva dels ensenyants.

I, això sí, per damunt de tot, no s'ha de perdre de vista que, tot i la riquesa expositiva de la *Gramàtica de la llengua catalana*, tot i l'enorme quantitat de possibilitats que obre, el model de l'escola és aquell model que s'ha denominat *estàndard formal*, el model que ha de caracteritzar la parla de les persones educades que es mouen en català en les situacions socials més representatives.

PONÈNCIES

LLETRES DE BATALLA: LA LITERATURA
A LA SECUNDÀRIA
ANTON CARBONELL I ANTONI ISARCH
Collectiu Pere Quart

Resum

L'objectiu principal de l'article és revisar des d'un enfocament crític l'ensenyament de la literatura en el currículum oficial de secundària i en els llibres de text escolars, i proposar diverses mesures de redreçament i millora que contrarestin la implacable marginalització de la literatura catalana en els plans d'estudis. La revisió té lloc en un context global desfavorable i se suma a les diverses crides que des del tombant del mil·lenni s'han produït en el mateix sentit. Primerament, és examinat el currículum en tot allò que afecta l'aplicació pràctica de l'ensenyament de la literatura a les aules; en segon lloc, es comenten les subsegüents insuficiències d'ordre bàsicament metodològic que contenen els manuals escolars. Finalment, es fan diverses propostes concretes per reconduir la crítica situació exposada.

Paraules clau: literatura catalana, ensenyament, currículum, llibre de text, instituts.

Abstract

The main goal of this article is to take a critical view of the relegation of Catalan literature to a minor role in the secondary school curriculum currently in use within the Catalan public education system, as well as to set out several ways in which this apparently relentless marginalization of literature over the last few decades—just one symptom of the general decline in prestige of the humanities—might be reversed. A careful examination of the literary sections of the current curriculum is followed by an analysis of the shortcomings—largely methodological in nature—to be found in current secondary school literature textbooks. Finally, various concrete proposals are set forth that might help to correct the critical situation described.

Keywords: Catalan literature, education, curriculum, textbook, secondary school.

Es fa difícil deixar de banda un cert to bel·licós quan es vol parlar de la situació de la literatura a les aules del nostre país. Potser cal escriure d'una vegada per totes aquestes lletres de batalla, sense recórrer a la pirotècnia verbal de què era capaç el cavaller i escriptor Joanot Martorell, però amb la contundència que ens va ensenyar Pere Quart: «La paraula deslliura els ignorants, / comencen els amors amb la paraula, / les paraules menyscaben els tirans». Perquè l'estat de precarietat i de residualització en què es troba la literatura a l'educació secundària obligatòria i al batxillerat demana una exposició, que intentarà ser clara i completa, de raons que donin fe d'aquesta circumstància. Alhora, armats amb un tarannà positiu, volem allunyar-nos del clam apocalíptic, ja que estem convençuts que ara més que mai són necessaris arguments i propostes a favor de la presència de la nostra tradició literària a l'ensenyament. És aquesta la línia que, com a Col·lectiu Pere Quart, hem assumit i, més enllà del manifest *SOS. Literatura a l'ensenyament*, voldríem que a la fi les nostres raons fossin ateses per l'administració educativa.

Tot seguit volem fer una valoració d'allò que prescriuen els currículums oficials i proposen els llibres de text pel que fa a l'ensenyament de la literatura. D'aquesta diagnosi, plantejada amb voluntat crítica, n'extraurem una proposta per reforçar i millorar-ne la presència als centres educatius. Per tant, es fa necessari parlar obertament de continguts i de lectures, així com dels recursos i les metodologies que poden facilitar allò que hauria de ser fonamental en una classe de literatura: aprendre a llegir, a escriure i a expressar-se oralment amb un mínim de competència. Ja avancem que les qüestions plantejades no són sinó un caire —un de ben petit, fins i tot— d'un problema general que té a veure amb el desprestigi dels estudis humanístics en termes globals, i que s'agreuja en un context essencialment dinàmic i sensible als canvis com és el món de l'ensenyament.

La limitació d'aquestes pàgines no ens permetrà anar més enllà d'algunes idees centrals que llancem amb la intenció de fomentar el debat. Per això, no podem fer un resum detallat de tota la bibliografia, a hores d'ara ingent, que la qüestió que ens ocupa ha generat. Les ponències i comunicacions presentades en edicions anteriors d'aquest simposi; els estudis i dictàmens elaborats per professionals de la ma-

tèria; les aportacions fetes des de l'àmbit universitari i la recerca, així com les iniciatives més diverses que, d'un temps ençà, s'han endegat per fomentar la reflexió sobre l'estat de les nostres lletres en els plans educatius (i pensem, ara, en el gavadal d'articles publicats en premsa els darrers quinze anys), coincideixen indefectiblement en un factor que va repetint-se i que hem esmentat a l'inici: la residualització progressiva de la nostra matèria. Resulta ben simptomàtic que moltes d'aquestes iniciatives, a més, hagin anat adoptant un biaix cada cop més reivindicatiu i, per què no, enfadós, força molest per a tot aquell que ens llegeix de fora estant.

Jordi Castellanos ja alertava el desembre de 2000 que certes solucions miraculoses abocaven l'ensenyament de la literatura a tenir cada dia «menys sentit», i conclouïa amb una premonició: «D'aquí a quatre dies tindriem totes les raons per eradicar-la definitivament del batxillerat».¹ Semblava impossible, però avui som més a prop que mai d'aquesta sentència. Tanmateix, si fem un cop d'ull enrere, veurem que, d'avís en aquest sentit, ja n'hi ha hagut força. El febrer de 2007 es feia públic el *Dictamen sobre la situació de la literatura catalana a l'ensenyament secundari*, signat per Pere Martí i Bertran i Jaume Aulet, i encarregat pel Col·legi de Doctors i Llicenciats.² L'exhaustiva anàlisi dels plans d'estudi que s'hi oferia, així com la radiografia completa de la situació i les propostes de millora, fan d'aquest document el primer senyal d'alerta seriós sobre la dràstica reducció de pes i importància de la literatura en els plans educatius.³ A partir d'aquest

1. Jordi CASTELLANOS. «L'ensenyament de la literatura. Parlem-ne», *Avui*, 25-XII-2000, p. 15.

2. Vegeu un article que resumeix les idees principals del dictamen a Jaume AULET, Pere MARTÍ i BERTRAN (2007). «La literatura catalana a l'ensenyament secundari. Un procés de degradació, amb propostes per aturar-lo», *Revista del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya*, núm. 127 (febrer), p. 100-118.

3. Els mateixos autors hi han anat insistint, i podem destacar a tall representatiu les aportacions que van fer en les edicions anteriors d'aquest simposi, dels anys 2009 i 2013 respectivament: Jaume AULET, Pere MARTÍ (2012). «Entre la legalitat i la realitat», dins *La llengua i la literatura catalanes a les aules del segle XXI. Actes del I Simposi sobre l'ensenyament de la llengua i la literatura catalanes a la secundària i la universitat*. Edició a cura de Daniel Casals i Francesc Foguet. Barcelona: IEC, UAB,

dictamen, s'han succeït els crits d'alerta, les proclames, els manifestos, però res, o ben poca cosa, s'ha mogut en els despatxos. I, tanmateix, hi ha raons de sobres per apujar el to de la reivindicació. A hores d'ara, primavera de 2017, l'única solució viable abans que els responsables governatius aterrin la ciutat d'ideals que volem bastir per a la literatura és plantejar una sòlida resposta alternativa a les ineficaces disposicions legals.

1. EL CURRÍCULUM

Per començar, ens hem obligat a una revisió estricta del currículum vigent de l'educació secundària obligatòria (DOGC, 28 d'agost de 2015), conscients que aquests documents van sovint carregats de retòrica pedagògica i de voluntat decidida d'incloure tots els continguts susceptibles de ser impartits per una matèria. Centrats en l'àmbit lingüístic, que implica les llengües catalana i castellana, la *dimensió literària*, així anomenada, és una de les cinc que es plantegen com a pròpies de les diferents competències de l'àmbit de llengua i literatura. Les altres dimensions són les de comprensió lectora, d'expressió escrita, de comunicació oral i l'actitudinal i plurilingüe.

En aquest terreny descriptiu en què ens hem situat, cal fer un esment de les competències que un alumne de secundària ha de tenir al llarg dels quatre cursos pel que fa a la literatura. En un nivell més general, es delimiten competències relacionades amb la dimensió comunicativa: comprensió lectora, expressió escrita i comunicació oral. Però, tot seguit, es remarquen i desenvolupen les competències específiques que són pròpies d'aquesta dimensió literària. I és així com s'introdueix la competència 10, que planteja «llegir obres i conèixer els autors i les autores i els períodes més significatius de la literatura catalana, la castellana i la universal». Diríem que, traduït a

p. 47-63; Jaume AULET, Pere MARTÍ (2015). «El currículum de literatura. Del batxillerat a la universitat», dins *Raons de futur. Actes del II Simposi sobre l'ensenyament de la llengua i la literatura catalanes a la secundària i la universitat*. Edició a cura de Daniel Casals i Francesc Foguet. Barcelona: IEC, UAB, p. 105-127.

un llenguatge proper, s'està parlant de lectura i d'història de la literatura. La competència 11 indica que l'alumnat ha d'aconseguir «expressar, oralment o per escrit, opinions raonades sobre obres literàries, tot identificant gèneres, i interpretant i valorant els recursos literaris dels textos». En definitiva, sembla que es fa referència al comentari de text literari. I, finalment, la competència 12 promou «escriure textos literaris per expressar realitats, ficcions i sentiments». Que, dit amb altres paraules, consisteix a practicar l'exercici tradicional de la redacció escolar.

En una mena de compendi de les competències 10, 11 i 12 de la dimensió que ens ocupa, es precisa l'abast del treball que es proposa realitzar a les classes de literatura: «Els alumnes han de ser capaços de llegir i comprendre de forma guiada obres literàries de la literatura catalana, castellana i universal de tots els temps i de la literatura juvenil properes als propis gustos i aficions, mostrant interès per la lectura. Això inclou especialment llegir, comprendre i interpretar textos literaris representatius de la literatura de l'època, reconeixent la intenció de l'autor, relacionant el seu contingut i la seva forma amb els contextos socioculturals i literaris de l'època, identificant el gènere i el tema. I expressant aquesta relació amb judicis personals raonats». D'aquestes paraules, en destacariem que es planteja una feina molt seriosa de lectura i de comprensió i comentari dels textos literaris, així com una base bastant sòlida de la història de la literatura. Per altra banda, més aviat sorprèn la referència a la literatura juvenil, que sembla que ha de ser propera «als propis gustos i aficions» de l'alumnat: es tracta de promoure, per exemple, una literatura sobre els ídols de l'esport, de la música o del cinema?

Però és en la proposta de desplegament dels continguts de primer a quart d'ESO, sobretot, on trobem qüestions desconcertants. El punt de partida sembla raonable: «Els continguts de la dimensió literària pretenen fer conèixer progressivament el funcionament de la llengua literària i fomentar els hàbits de lectura i d'escriptura d'intenció literària». En el primer curs es planteja «ajudar a adquirir les estratègies i eines per analitzar i interpretar el text literari». Però és a partir del segon curs que es vol «contribuir a la construcció d'un fris cronològic tenint en compte les diferents èpoques literàries, des de l'edat

mitjana fins a l'actualitat». Això pressuposa una distribució de continguts d'història de la literatura bastant singular, perquè resulta que a segon curs s'han de treballar els «autors i obres més representatius de les literatures catalana i castellana del segle XII al XV». És una iniciació literària i lingüística en el «fris cronològic» sens dubte agosarada i exigent per a alumnes de tretze anys. Al llarg del tercer curs, l'alumnat tindrà un accés escarrassit a la literatura catalana i, en canvi, una visió exultant de la literatura castellana del *Siglo de Oro*, perquè es tracta de centrar-se en els «autors i obres més representatius de les literatures catalana i castellana dels segles XVI i XVII». Finalment, a quart curs retornem a una certa normalitat literària i a poder treure pit, perquè s'introdueixen els autors i les obres més representatius dels segles XVIII al XX.

També cal referir-se a la concepció que es transmet en el currículum sobre les «estratègies i tècniques per analitzar i interpretar el text literari abans, durant i després de la lectura»; ras i curt, el comentari de text. Es delimiten tres elements d'anàlisi: estructura, aspectes formals i recursos estilístics i retòrics. Curiosament, pel que fa als recursos, se'n van introduint de nous curs a curs. Així, a primer, són l'anàfora, la metàfora, la metonímia, el símil, l'antítesi, l'hipèrbaton, la hipèrbole i l'enumeració; a segon, s'hi afegeix el paral·lelisme; a tercer, l'al·literació, el pleonasma, la paradoxa, l'asíndeton i el polisíndeton; i, a quart, ha arribat el moment del quiasme, la sinestèsia i l'al·legoria. Cal aclarir que no se'ns donen les raons d'aquesta introducció gradual i dosificada de recursos retòrics; tanmateix, la intencionalitat que s'endevina al darrere és preocupant, perquè convertir el comentari de text en un catàleg d'aspectes formals i de figures retòriques no sembla el millor camí per entendre el sentit d'un text. Si el comentari no ajuda a fer una lectura textual progressivament aprofundida —d'acord amb el nivell de comprensió lectora de l'alumnat—, potser és una operació que no té gaire utilitat didàctica.

I encara, en relació amb el que hem comentat sobre els continguts literaris del currículum, no deixa de ser una mancança greu aquesta indefinició respecte als «autors i obres més representatius» de la literatura catalana. Cal fer un esforç de concreció d'aquests autors. No s'acaba d'entendre que, en el currículum actual de batxillerat (2008),

es delimitin els escriptors canònics relacionats amb la narrativa, la poesia, el teatre i l'assaig i el memorialisme, i no es pugui fer la mateixa operació a l'educació secundària obligatòria.

Per tot plegat, podem concloure que el currículum oficial de secundària és un document ple de bones intencions i amb un desplegament exhaustiu que pot semblar, d'entrada, satisfactori. Malgrat això, l'extensió desmesurada, l'ambició de plantejaments, alguns despropòsits remarcats i, sobretot, la desconexió amb la realitat diària a l'aula que traspua en fan un paper poc menys que protocol·lari. Com es pot intuir, aquesta exhaustivitat del currículum no n'assegura *per se* una concreció satisfactòria; més aviat al contrari: el marasme terminològic i burocratitzat en què s'han convertit les disposicions educatives empeny el pobre professor a tirar pel dret i acabar fent allò que, ben mirat, ja feia. És a dir, aplicar el sentit comú, reduir la complexitat dels continguts, bo i fixant un conjunt mínim, irrenunciable, de coneixements literaris que vol impartir en el curs on haurà de fer classe.

En contrast amb la realitat pràctica, hi ha la virtualitat teòrica. La programació anual —de realització obligatòria, en principi, per a tots els seminaris d'un centre educatiu—, s'acaba confegint a correuita atès el poc temps de preparació de què disposen els docents, i es fa, a més, per la via més fàcil i ràpida: a partir dels llibres de text i dels materials que elaboren les editorials especialitzades. Tenim, doncs, una situació en què els interessos comercials de les cases editores marquen el calendari, prescriuen fragments, decideixen exercicis i activitats d'allò més diversos, i fins i tot proposen proves i exàmens a partir dels «Materials complementaris» i dels «Continguts digitals». És ben sabut que aquestes editorials compten amb equips de professors encarregats de donar forma als temaris, i, tot i que des de fa uns anys ja no han de superar cap mena d'homologació del Departament per tal de poder comercialitzar-se (qüestió que caldria valorar més a fons), es tendeix a seguir el currículum oficial de forma més o menys rigorosa. Però, si bé podem estar d'acord que és factible estructurar els continguts d'un currículum segons el canemàs formal que un manual escolar exigeix, potser ja no n'estarem tant a l'hora de decidir de quina manera s'expliquen aquests continguts, quines activitats s'hi proposen, quina jerarquització n'establim, o, fins i tot, quines divisions apli-

quem en una matèria tan poc susceptible de compartimentar-se com ho és la llengua i la literatura, en la qual, precisament, la capacitat d'interconnexió a tots els nivells resulta bàsica per capir-ne la complexitat i la riquesa. Tot plegat no deixa de ser un factor més de desgavell en la mesura que bona part dels assoliments d'un llibre de text depèn molt més del voluntarisme o la competència del professor que treballi per a l'editorial de torn, que no pas d'unes directrius més aclaridores emanades del Departament.

2. ELS LLIBRES DE TEXT

Cal examinar, doncs, aquests llibres de text. Al batxillerat, la literatura és tractada d'acord amb les disposicions normatives, i es manté la tradicional distinció entre el primer curs, literatura, i el segon, llengua. Tot i això, alguns llibres del primer curs han tendit a qüestionar de manera implícita el currículum oficial, bo i augmentant l'espai destinat a l'estudi de la llengua (que, si sempre hi havia estat, mai no n'havia constituït una part central). Es fomenta, així, l'opció d'aquells docents que decideixen no explicar literatura a primer de batxillerat, situació que, quan es produeix, apunta cap a un altre problema: la inseguretat a l'hora de transmetre determinats coneixements literaris, derivada amb tota probabilitat d'un dèficit de formació.

És en els manuals de primer a quart d'ESO on detectem una fragmentació més notable quant a la literatura. Tan sols en la classificació dels continguts hi hauria determinades repeticions. D'una manera majoritària, a primer i segon s'opta per oferir l'aparat instrumental i teòric, és a dir, una introducció propedèutica a la terminologia literària, als tres grans gèneres tradicionals i, en alguns casos, a alguns subgèneres narratius prestigiats per la tradició (com la novel·la d'aventures o la ciència-ficció). A tercer i a quart, en canvi, s'opta per l'acostament historiogràfic, la mostra de textos representatius i la divisió cronològica més o menys consolidada de períodes, etapes, moviments, etc.

Com diem, però, les semblances s'acaben aquí: la metodologia i l'extensió divergeixen molt en funció del llibre escolar que tinguem al

davant. Ens trobem amb manuals que reserven només un parell d'unitats per als continguts literaris, mentre que n'hi ha d'altres que dediquen seccions completes a l'anomenada dimensió literària. És fàcil detectar que bona part dels llibres escolars examinats compartimenten de manera discutible alguns d'aquests continguts i coneixements específics, sobretot perquè els supediten a la seqüenciació en unitats didàctiques que les programacions anuals imposen.

Per altra banda, des d'un punt de vista conceptual, pràcticament cap manual no es planteja situar la literatura com a eix articulador de les unitats, sinó que hi situen la tipologia textual. En aquest sentit, s'incrementa la confusió entre els textos literaris i aquesta diversitat tipològica, que gaudeix cada cop de més importància en la dedicació docent (en consonància amb el model predominant a les diverses proves d'avaluació existents, ja siguin avaluacions globals diagnòstiques, competències bàsiques, proves d'accés a cicles formatius de grau superior o provés d'accés a la universitat, en les quals es prioritza la identificació i la pràctica escrita de textos argumentatius, predictius, instructius, etc.). No cal dir que aquesta circumstància també té efectes directes sobre la mena d'activitats que acompanyen cada text literari, en què s'avalua de forma gairebé exclusiva la comprensió lectora o l'arquitectura formal, en detriment de la interpretació analítica o la capacitat expressiva. Gairebé és el mateix una carta de Joan Sales a Màrius Torres que una carta d'opinió al diari escrita per un anònim ciutadà. I encara més: si considerem que les parts no literàries d'un manual de llengua catalana constitueixen un espai cobejat (pensem, ara, en la preceptiva lectura inicial d'unitat), cal afirmar que hi ha un dèficit clar a l'hora de triar textos de model. Només en algunes ocasions trobem escadusseres incursions en fragments d'obres de consum adolescent o bé de la literatura del jo (fragments de Josep Pla, del *Diari* d'Anna Frank, alguna mostra epistolar d'escriptors, etc.).

Potser caldria optar per alguna altra fórmula, més enllà del llibre de text, perquè els escriptors que són veritables referents de la literatura catalana poguessin arribar de forma progressiva als nostres alumnes a través de bones antologies de textos, pensades per a cada curs de la secundària. Pel que fa a l'educació literària, seria convenient començar a relativitzar o complementar els manuals convencionals

d'història de la literatura i valorar la viabilitat d'aquesta opció metodològica de l'antologia; és a dir, d'un veritable llibre de lectures, amb textos narratius, poètics, teatrals i assagístics de qualitat i significació contrastades.

Arribats en aquest punt, convé recordar una evidència que ens fa estar, malgrat tot, engrescats de cara al futur dels llibres de text: existeixen, sens dubte, bons manuals i bones iniciatives editorials que mostren, a banda del bon gust en l'elecció dels textos, un tractament de la literatura excel·lent, proporcionat i inserit en un projecte global.

3. PROPOSTES DE MILLORA

Tenint en compte tots els elements que hem posat damunt la taula, cal fer un exercici d'optimisme i adoptar una actitud propositiva. Apostem per redimensionar la literatura de l'única manera que pot aspirar a la supervivència: convertir-la en una assignatura independent en algun dels cursos de l'ESO, de forma real i no pas virtual. Els currículums ofereixen, malgrat totes les ambigüitats i indefinicions sabudes, un marc legal que permetria la creació d'una assignatura específica de literatura a la secundària. Estem convençuts que la preservació de les belles lletres passa tant sí com no per dotar-les d'un espai autònom dins l'àmbit curricular. Cal desterrar d'una vegada per totes la idea que ensenyar literatura resta hores a l'ensenyament lingüístic. La literatura és la manifestació privilegiada de la llengua, l'espai natural en què aquesta assoleix el grau expressiu, significatiu i simbòlic més important, i només assumint aquest axioma estarem en condicions de recosir una divisió artificialiosa que no ha fet sinó agreujar la situació en la qual ens trobem.

Tal com apuntàvem més amunt, en la distribució dels continguts literaris al llarg dels quatre cursos de l'educació secundària obligatòria hem pogut observar una preocupant manca de criteri del currículum. Introduir la literatura medieval dels segles XII al XV a segon curs i el període XVI-XVII a tercer és un veritable despropòsit, des de la perspectiva autòctona. De la mateixa manera que, anys enrere, havia resultat aconsellable que el primer de batxillerat de la matèria comuna

de llengua catalana i literatura fos un curs de literatura catalana, també ara caldria insistir en la possibilitat que a quart d'ESO es pogués donar un protagonisme absolut als continguts literaris. Que els alumnes poguessin fer un programa complet de literatura catalana (des dels trobadors fins a la producció del segle xx), amb tres lectures literàries, proporcionaria els primers coneixements essencials de la matèria, i alhora seria una manera sòlida i eficaç de consolidar la capacitat d'expressió oral i escrita, així com l'aptitud lectora en un moment terminal de la formació acadèmica. I és que no hem d'oblidar les paraules del poeta Narcís Comadira: «Per aprendre bé una llengua cal llegir la seva literatura. La millor. Allà hi troba la seva plenitud, la seva màxima possibilitat expressiva».⁴

Però cal ésser realistes. Fins ara, els indicis (i les evidències) ens diuen que això, una assignatura independent, és més lluny que mai. Assumint aquesta impossibilitat si les coses no canvien dràsticament, la nostra proposta de millora passa per articular un pla ben confegit d'actuació que sorgeixi de l'àmbit del professorat i cerqui el consens —i fins i tot la complicitat— d'altres agents implicats (responsables educatius, empreses editores). Que comenci a primer d'ESO i acabi a segon de batxillerat, en el qual la preceptivitat de les lectures que venen assenyalades pel Departament s'engalzi amb naturalitat en un contínuum progressiu, ascendent en qualitat, ambició i complexitat, amb els llibres que caldrà haver fet llegir entre els 12 i els 16 anys.

En primer lloc, és imprescindible assolir algunes de les reivindicacions logístiques i organitzatives que afavoririen la pràctica docent, com ara, i en citem només dues, replantejar el nombre i el format d'hores de dedicació específica a la literatura (sobretot a la secundària, però també al batxillerat); o bé modificar el model d'examen de les PAU a partir d'un repartiment equilibrat de la llengua i la literatura. En síntesi: redefinir els objectius del currículum en allò que afecta l'ensenyament i aprenentatge literaris amb l'objectiu que hi tinguin un espai curricular blindat. En aquest punt hi entra, per dret propi, l'establiment d'un cànnon de lectures àmpliament consensuat que doni seguretat als professors, els permeti tenir un punt de partida versàtil

4. Narcís COMADIRA (2017). «Llegir», *Ara*, 22-IV, p. 39.

per afrontar la gran varietat social de les aules del segle XXI, i assegurui, per damunt de tot, la transmissió de textos de la pròpia tradició que resulten de coneixement obligat.

En segon lloc, cal promoure nous enfocaments en la pràctica docent basats en sistemes d'aproximació a la literatura que prioritzin aspectes com la discussió guiada dels textos des de la pràctica interpretativa, les presentacions personals d'experiències lectores o el comentari de text. No estem parlant de suprimir la tan qüestionada tríada *autor-obra-època*, sinó de transmetre-la des d'altres perspectives, donar-li la importància que li pertoca (té cap sentit fer girar l'eix de l'aprenentatge literari sobre aquests tres paràmetres, quan els alumnes pràcticament no tenen capacitat de relació amb altres entorns, llengües o obres?). En el mateix sentit, situar els textos literaris en el centre de l'aprenentatge de la matèria, també quan expliquem llengua. Que aquesta proposta que provem de definir prevegi, també, metodologies innovadores destinades a augmentar la implicació dels estudiants i que, si molt convé, deixi en un pla tangencial l'avaluació tradicional de les lectures. Que tot plegat vagi acompanyat, a més, d'una familiarització amb els rudiments instrumentals (mètrica, beceroles de la teoria narratològica, llenguatge teatral, lectura en veu alta, etc.). Aquí és on poden encabar-s'hi amb comoditat les noves tecnologies i la innovació digital, sense oblidar, però, com assenyala Marc Fumaroli, que «las tecnologías contemporáneas de la comunicación únicamente son instrumentos de gran utilidad cuando son utilizadas por espíritus instalados en eso que Montaigne denomina una “trastienda”, es decir, espíritus sólidamente contruidos sobre bases no tecnológicas». ⁵ És inconcebible mirar de transmetre uns procediments sense uns continguts que els donin sentit i coherència. De la mateixa manera que és impossible créixer culturalment sense l'empara d'uns models clars, ben arrelats, que suportin airosos la imitació i que forixin als alumnes bases sòlides per traçar el propi camí. I això només ho pot donar la literatura.

En tercer lloc, és urgent incentivar un canvi significatiu en el for-

5. Marc FUMAROLI (2007). *La educación de la libertad*. Epíleg de Carlos García Gual. Barcelona: Arcadia, p. 23.

mat predominant dels llibres de text, i reclamar-hi una atenció diferenciada per a la literatura més enllà d'escadussers apartats mig perduts en el bosc de la unitat didàctica. Això només començarà a ser possible si els currículums abandonen la indefinició i els formulismes generalistes i aposten per la claredat, però també si es fa efectiu un canvi sensible de les directrius oficials que condicioni el procés d'elaboració de materials per part de les editorials especialitzades en manuals escolars.

I en quart i darrer lloc, convé fomentar, per totes les vies possibles, la formació del professorat de secundària. No ha de fer cap mal assumir que potser hi ha professionals de l'ensenyament que no gaudeixen de prou recursos i bagatge personals per poder oferir una transmissió adequada del saber literari. En aquest aspecte no partim de zero: hi ha hagut històricament iniciatives ben lloables; l'intercanvi d'experiències educatives funciona, mal que sigui des de la discrecionalitat particular; i no cal dir que tenim a l'abast d'un parell de clics una infinitat de recursos que faciliten la feina qui-sap-lo. Però no n'hi ha prou.

Acabem. La literatura es troba en una situació que no dubtem a qualificar de molt precària. Parlem d'una precarietat que no es manifesta tan sols en la concreció curricular, sinó en la precarització mental que ha sofert en tant que percepció subjectiva per part dels estudiants, un índex de la qual és, sens dubte, el qüestionament a què és sotmesa per part d'aquests. Podem afirmar que no es tracta d'una mala fe, d'una manca de ganes de treballar o d'una provocació. Les objeccions són sinceres: «per què cal llegir *La plaça del Diamant*?», «De què ens serveix saber què deia un escriptor fa cent anys?», «Per què no ens feu llegir històries que enganxin més?». Cap d'aquestes preguntes és inventada. I comencem a traspassar el llindar del qüestionament per endinsar-nos en una nova fase, al nostre parer molt pitjor: l'assignaturització. Alguns alumnes dels darrers cursos de l'ensenyament mitjà estan disposats a llegir autèntics totxos i fer-ne un treball si això els atorga algun punt extra a la nota final. Cal entrar en el mercadeig? No havíem convingut que els beneficis de la literatura pertanyien a l'esfera del sagrat, als plaers immaterials, als rendiments a llarg termini?

La literatura catalana necessita gaudir d'una presència activa, amb

pes específic més enllà del valor acadèmic. Entre moltíssimes altres raons, perquè la literatura té valor per si mateixa, no pas com a instrument al servei de la lectura. Cal eliminar del debat constant sobre aquesta qüestió el component utilitari, perquè hi tenim les de perdre i, el que és pitjor, van mal dades en un context social que preconitza l'especialització a ultrança alhora que reclama persones capaces d'afrontar les situacions més variades. Gregorio Luri es plany en aquests termes: «Eduquem els nens prometent-los que farem d'ells uns nous Proteus. El preu que cal pagar és que els nens creixin informes».⁶ (Avui en dia, un percentatge no gens menyspreable d'alumnes de secundària no entendria aquesta sentència de Luri a causa de la mancança gairebé absoluta de bagatge mitològic.)

6. Gregorio LURI (2015). «Erasmè, avui», dins Erasme de ROTTERDAM, *Eduquem els infants ben aviat en les lletres*. Traducció de Laura Cabré. Barcelona: Adesiara, p. 20.

LA LITERATURA A LA UNIVERSITAT: ENTRE PREGUNTES, DUBTES I INCERTESES

GEMMA LLUCH

Universitat de València

Resum

Aquest article és una aproximació a la situació de l'ensenyament universitari de la literatura catalana. Per a realitzar-lo, hem triat una mostra de cinc universitats públiques de tot l'àmbit lingüístic per conèixer el nombre d'estudiants i les sortides professionals del grau de Filologia Catalana. A continuació, a partir de la informació de les guies docents, analitzem els principals continguts de les 57 assignatures dels graus que hem utilitzat com a mostra. En segon lloc, aportem algunes dades del context cultural, lector o literari de la societat per a la qual formem els estudiants de filologia. Finalment, proposem quatre accions sobre el paper que hauria de tenir l'ensenyament de la literatura catalana en els nous projectes educatius i en un hipotètic nou estat.

Paraules clau: Literatura catalana, ensenyament universitari, cànon literari, paraliteratura.

Abstract

This article examines the current state of the teaching of Catalan language and literature to university undergraduates. Data is presented from a sample of five public universities in Catalonia to determine the total number of students enrolled in their degree programmes in Catalan language and literature and the types of professional outcomes that await graduating students. The main contents of the 57 subjects making up these programmes is then analysed, based on the respective teaching guides. Next, various data is offered regarding the cultural and literary context—and reading habits—of the society in which students of Catalan language and literature find themselves. Finally, we set forth four proposals regarding the role that the teaching of Catalan language and literature should have in any new plans for education and a hypothetical changed political context.

Keywords: Catalan literature, university education, literary canon, paraliterature.

En primer lloc, vull agrair al Departament de Filologia Catalana de la UAB i, especialment als coordinadors, els professors Daniel Casals i Francesc Foguet, la creació d'un espai de diàleg i de construcció de ponts entre els diferents actors que conformem una part fonamental de l'ecosistema de la llengua i la literatura catalanes. També dono les gràcies a l'Institut d'Estudis Catalans per la publicació dels materials resultants que ens ajuden a projectar-ne la reflexió i, òbviament, vull agrair la invitació per poder aportar-hi una nova peça.⁷

1. LES PREGUNTES

Els coordinadors d'aquest simposi ens inviten a compartir dades sobre la situació de la literatura a la universitat, aportar propostes de millora i reflexionar sobre el paper que hauria de tenir en els nous projectes educatius i en un hipotètic nou estat. La primera pregunta que em vaig fer va ser: per què han triat un perfil com el meu.

Un perfil d'analista del discurs i amb les línies d'investigació sobre lectura en pantalles, polítiques públiques i relat paraliterari. Això significa que fem recerca interdisciplinària amb psicòlegs o antropòlegs de la cultura, usem metodologies qualitatives, etnografiem les pràctiques dels *booktubers* o del fòrum com el *Què llegeixes* o les experiències col·laboratives de lectura literària dels professors en l'educació no universitària. Habitualment, no utilitzem el terme *literatura*, sinó *relat popular* o *paraliteratura*; ni *cultura*, sinó *indústria de l'entreteniment*. En definitiva, un perfil d'algú que treballa amb un objecte d'estudi que se situa en la frontera de l'edifici literari, que utilitza metodologies d'anàlisi multidisciplinàries amb la finalitat d'obtenir-ne dades que ens ajuden a entendre la lectura actual. Des d'aquesta perspectiva, enfocaré la meua intervenció en aquest simposi.

Per a contestar la primera pregunta, quina és la situació de la literatura a la universitat, partim de les dades. Per a les persones que no

7. Vull agrair els comentaris i els suggeriments dels companys Anna Esteve i Maria Àngels Francés de la Universitat d'Alacant, i Ramon Rosselló i Carme Gregori de la Universitat de València.

hi treballen, cal recordar que possiblement els professors universitaris som els treballadors que més avaluacions, informes de rendiment o prospectives passem. Els nostres estudiants ens avaluen cada any, els departaments, les universitats però també diferents agències externes; per tant, no podem amagar què fem, com ho fem, quin és el resultat del nostre treball o el grau de satisfacció de l'alumnat.

Així doncs, per a mostrar el mapa de l'ensenyament de la literatura catalana he triat una mostra de cinc universitats públiques de tot l'àmbit lingüístic i els primers dos apartats informen sobre el nombre d'estudiants i les sortides professionals del grau de Filologia Catalana, és a dir, el context dels estudis filològics; els dos següents, sobre la presència i el contingut de les assignatures de literatura. Seria interessant acompanyar la lectura d'aquestes dades amb les aportades pel professor Jaume Aulet (2012) en el primer simposi perquè, a més d'enriquir el mapa que presentem, ens permetrà dibuixar una petita història de com ha evolucionat la literatura catalana en l'ensenyament universitari.

1.1. ELS ESTUDIANTS DE FILOLOGIA CATALANA

La taula 1 informa sobre el nombre d'estudiants de primera matrícula de les universitats analitzades en el curs 2015-2016. Les xifres del grau de la UAB són dobles ja que són 16 els estudiants de Filologia i 49 els matriculats en les combinacions Català-Anglès i Català-Espanyol. De manera similar, els estudiants que es matriculen a la UB poden triar també les combinacions Llengües i Literatures Modernes, Lingüística i Lingüística Romànica.

Abans d'interpretar els resultats anteriors, és important conèixer quina és l'avaluació que fan les agències d'avaluació externa sobre aquestes dades. Per exemple, en el cas de la Universitat de València el grau va ser avaluat el curs 2015-2016 i l'Agència Valenciana d'Avaluació i Prospectiva⁸ afirma que «el hecho de que no se cubran las plazas ofertadas no es una consecuencia de la estructura o desarrollo de este

8. Vegeu http://www.uv.es/uq/Acred/Grau/INF2017/1001_ACR1-Avap.pdf

grado sino que se debe a una situación más generalizada de los estudios de filología en la sociedad moderna que no solo afecta a los estudios de filología catalana».

Taula 1. Nombre d'estudiants de primera matrícula

<i>Universitat</i>	<i>Denominació del grau i enllaç</i>	<i>2015-2016</i>
UAB	Llengua i Literatura Catalanes	16 (49)
UB	Filologia Catalana	50 (22)
UIB	Llengua i Literatura Catalanes	16
URV	Llengua i Literatura Catalanes	13
UV	Filologia Catalana	61

Font: Coordinadora d'Estudis Universitaris de Filologia Catalana

Els diferents informes aporten dades sobre els nostres estudiants; per exemple, l'*Informe anual intern de seguiment i avaluació del grau de Llengua i Literatura Catalanes*⁹ realitzat a la UIB durant el curs 2014-2015 diu que els titulats del grau de Llengua i Literatura Catalanes puntuen amb un 7,2 sobre 10 la pregunta de quin és el grau de satisfacció que tenen amb els estudis, quan la dada general de la Universitat és del 6,8.

El grau de la Universitat de Barcelona va ser avaluat per l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya¹⁰ durant el curs 2016 i l'informe diu que «la metodologia docente està dissenyada con el objetivo de ofrecer oportunidades a los estudiantes para integrar los resultados de aprendizaje. Las evidencias documentadas de las consecuciones de los estudiantes ponen de manifiesto un adecuado nivel de formación de los estudiantes y satisfacen suficientemente los requisitos del nivel especificado en el MECES para la titulación». De manera similar, l'Agència Valenciana d'Avaluació i Prospectiva en l'avaluació del 2017 diu que «durante la visita se constató el elevado

9. Vegeu https://portal.uib.cat/documents/22134/386332/GLLC-IAS-14_15-04_03_2016.pdf/8f454c6e-3df5-4291-adb7-5d784275a62e

10. Vegeu http://estudis.aqu.cat/informes/Web/Titulacio/Detail?ti_codiDGU=619

grado de coordinación docente entre los profesores implicados y el alto grado de satisfacción de los alumnos. [...] Las evidencias proporcionadas demuestran claramente que el profesorado [...] es experto, muy implicado en el desarrollo del grado, con numerosos profesores con varios tramos de docencia y de investigación. Se ve claramente que esta estabilidad y calidad del profesorado revierte muy positivamente en el desarrollo del grado. En las entrevistas tanto los alumnos como los egresados manifestaron un alto nivel de satisfacción con el profesorado».

1.2. LES SORTIDES PROFESSIONALS DELS ESTUDIS DE FILOLOGIA CATALANA

Les sortides professionals del grau són similars en els casos de les quatre universitats: els graduats en els estudis de llengua i literatura catalanes poden desplegar la seua activitat professional en quatre àmbits principals: i) la docència de la llengua catalana i la seua literatura; ii) l'assessorament lingüístic i cultural en els mitjans audiovisuals, el món editorial o l'Administració pública (incloent-hi la redacció, correcció i traducció de textos); iii) la gestió cultural en l'Administració i l'empresa privada i, finalment, iv) la investigació.

Aquests són els quatre àmbits que descriu el web de la Universitat de València, la resta de les universitats analitzades concreten més cadascuna de les sortides. El resultat de l'anàlisi de les dades que ofereixen en els webs dels diferents departaments ha aportat 19 tipus de perfils professionals:

1. Ensenyament (primari, secundari, superior)
2. Català per a estrangers
3. Recerca (lingüística i literària)
4. Planificació lingüística, gestió del multilingüisme, etc.
5. Correcció lingüística i assessorament
6. Administracions públiques (estatals, autonòmiques i locals)
7. Producció editorial: edició, correcció, redacció, gestió, activitats diverses

8. Edicions crítiques
9. Indústries culturals: gestió cultural, dinamització, programació, festivals culturals
10. Crítica literària
11. Producció del discurs oral i escrit
12. Indústries audiovisuals, mitjans de comunicació escrits i audiovisuals: redacció, correcció, edició, opinió, reportatges, guionatge
13. Terminologia
14. Noves tecnologies
15. Foniatria, ortologia, patologies de la parla en general
16. Traducció
17. Gestió del patrimoni cultural, literari, escrit i oral
18. Creació artística: poesia, narrativa, teatre, assaig, guionatge, prosa periodística, etc.
19. Mediació lingüística i intercultural

La taula 2 informa de l'ordre de prioritats que apareix al web corresponent. Per exemple, totes les universitats situen com a primera sortida professional «1. Ensenyament primari, secundari, superior» però la sortida «3. Recerca (lingüística i literària)» la UB la situa en el tercer lloc; la UIB, en el segon; la UV, en el quart, i la URV, en el vuitè. A més, hi ha sortides com la «11. Producció del discurs oral i escrit», la «14. Noves tecnologies», la «15. Foniatria, ortologia, patologies de la parla en general», la «18. Creació artística: poesia, narrativa, teatre, assaig, guionatge, prosa periodística, etc.» o la «19. Mediació lingüística i intercultural», que només les proposa una universitat.

Una dada important, compartida per totes les titulacions, és el resultat de l'*Informe d'acreditació* de la Universitat de Barcelona¹¹ realitzat el 2016, que en el punt 6.4 afirma: «La tasa de ocupación es superior a la de la población activa para el mismo periodo de referencia y tramo de edad, y es superior a la de titulaciones similares».

11. Vegeu http://estudis.aqu.cat/informes/Web/Titulacio/Detail?ti_codiDGU=619

Taula 2. Sortides professionals dels estudis de filologia catalana

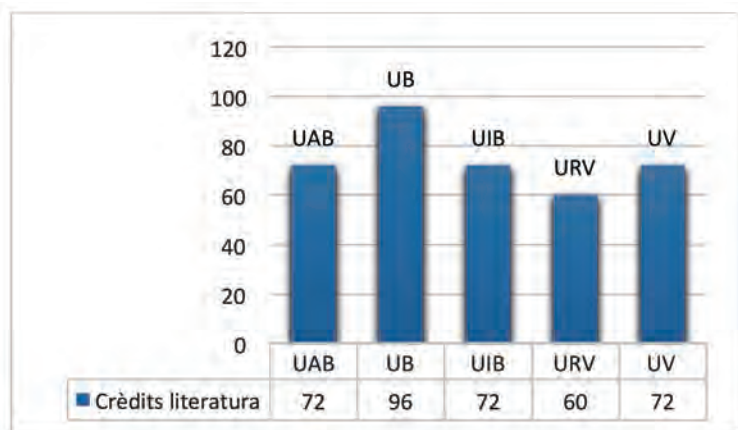
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
UAB	1	1	4	5	-	8	2	-	6	3	-	7	-	-	-	-	-	-	-
UB	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	-	-	-	-
UIB	1	-	2	4	3	-	7	-	10	-	-	5	-	-	-	6	-	-	8
URV	1	2	8	2	8	-	3	-	7	4	-	5	-	-	-	2	6	9	-
UV	1	1	4	2	2	2	2	2	3	-	-	2	2	-	-	2	3	-	-

Font: Elaboració pròpia a partir dels webs universitaris

1.3. LA PRESENCIA DE LA LITERATURA

Del total dels 240 crèdits que un estudiant ha de cursar, quants corresponen a continguts de literatura? A partir de les dades concretes de cada grau (i que poden consultar-se en l'apèndix), el gràfic 1 representa el nombre de crèdits específics de literatura. Per a una interpretació correcta de les dades, hem de deixar clar que no hem comptat els crèdits que corresponen a les optatives, per tant, cal comptabilitzar sobre 210 crèdits.

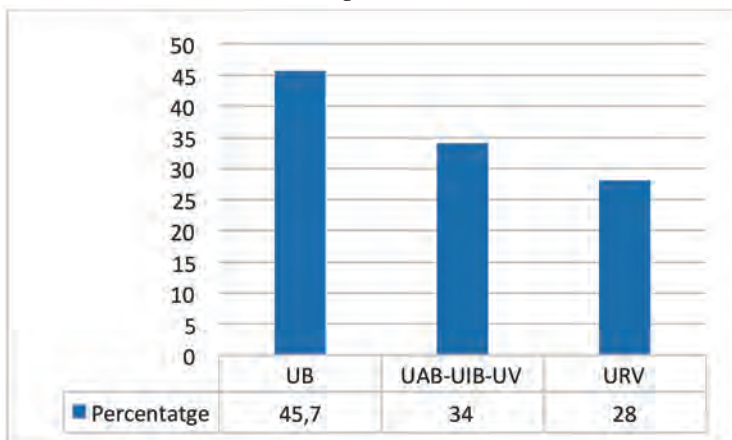
Gràfic 1. Nombre de crèdits de literatura



Font: Elaboració pròpia a partir dels webs universitaris

En definitiva, el percentatge de crèdits dedicats a l'ensenyament de la literatura és el 45,7 de la UB; el 34 de la UAB, UIB i UV, i el 28 de la URV.

Gràfic 2. Percentatge de crèdits de literatura



Font: Elaboració pròpia a partir dels webs universitaris

1.4. ELS CONTINGUTS DE LES ASSIGNATURES DE LITERATURA

Una guia docent és el document oficial que diferents organismes verifiquen i avaluen per garantir que és un fidel reflex del que ocorre a les aules universitàries. Recull els objectius, les competències, els resultats d'aprenentatge, els continguts, les lectures, la metodologia, les activitats formatives, les activitats d'avaluació i la bibliografia de cada assignatura del grau.

Hem analitzat les guies docents de les 57 assignatures de literatura catalana de les cinc universitats i les dades resultants informen del caràcter pràctic i teòric dels continguts que s'hi imparteixen, de la diversitat de continguts centrada en els eixos fonamentals de l'estudi de la literatura i de com s'hi proposa un estudi de la literatura catalana en relació amb la universal.

Més concretament, l'anàlisi comparativa dels continguts ha permès resumir-los i agrupar-los per a poder tenir una perspectiva global de com s'enfoca l'ensenyament de la literatura catalana a la universitat. Així doncs, els grans blocs de continguts que s'hi treballen són els següents:

A. Sobre la crítica, conceptes, terminologia i metodologia

— El coneixement i la discussió dels conceptes de cànon, tradició i clàssic a partir de la lectura completa o de fragments escollits de les obres més representatives i influents en el camp del pensament i la creació literària.

— El coneixement de la terminologia i les metodologies pròpies de l'estudi de la literatura, del pensament teòric de cada època literària i l'anàlisi de textos literaris.

— La familiarització amb els textos i autors principals que han configurat la història del pensament i de la crítica literària per conèixer de primera mà les qüestions que s'han considerat més rellevants en l'àmbit dels estudis literaris.

— L'estudi de les obres literàries des d'una perspectiva teòrica i comparatista.

B. Sobre la història de la literatura catalana

— La contextualització dels grans moviments i corrents de la literatura catalana en relació amb les tradicions literàries universals.

— El sentit del procés històric, sensibilitat i judici dels valors del passat.

— La construcció crítica dels processos culturals i literaris en el context sociocultural.

— La identificació de la informació específica que el pensament teòric i la crítica de la literatura de cada època atribueixen a la literatura.

— La comprensió d'un text en el context cultural i lingüístic de la seua època.

— L'estudi de la literatura catalana a partir de la periodització habitual.

— El reconeixement dels codis lingüístics i literaris específics de la cultura catalana de cada època.

— El coneixement de l'evolució històrica de la literatura i la seua articulació en gèneres literaris.

— El coneixement crític de les fonts d'informació disponibles i els coneixements adquirits per aconseguir una comprensió precisa i ordenada dels fenòmens literaris i culturals de cada període.

C. Sobre els gèneres

— La pràctica en la lectura precisa i analítica de textos catalans en les diferents modalitats i gèneres del discurs.

— L'anàlisi i crítica dels textos de diferents gèneres: els elements característics, els conceptes i mètodes propis de l'anàlisi de cada tipus d'obra.

D. Sobre les capacitats

— La composició d'un text que comuniqui els coneixements adquirits, articulant un discurs correcte, coherent, cohesionat i adequat al context comunicatiu.

— El coneixement dels autors i de les obres més rellevants amb les estratègies de lectura que li permetin elaborar un discurs crític.

— El desenvolupament d'un pensament i un raonament crítics i saber comunicar-los de manera efectiva tant en les llengües pròpies com en una tercera llengua.

— L'anàlisi amb correcció i profunditat dels aspectes concrets i la redacció d'una crítica ajustada als models d'una crítica pròpia dels mitjans de comunicació, etc.

1.5. RESULTATS

Jordi Ginebra (2015: 221), en parlar en nom de la Coordinadora d'Estudis Universitaris de Filologia Catalana,¹² afirmava en el II Sim-

12. «La Coordinadora va ser creada per contribuir a la normalització cultural i universitària del país, i perquè hi ha problemes que afecten l'ensenyament universitari de la llengua i la literatura catalanes. Els objectius de la Coordinadora són potenciar els estudis universitaris de llengua i literatura catalanes, contribuir a prestigiar-los i

posi que: «no formem filòlegs erudits (si és que alguna vegada n'hem format) sinó professionals del patrimoni lingüístic i literari del país». Dos anys després, les dades aportades anteriorment ratifiquen aquesta declaració: la literatura catalana a la universitat treballa continguts teòrics i pràctics; a l'hora de planificar-ne el treball, considera els objectius, les competències, els resultats d'aprenentatge, els continguts, les lectures, la metodologia, les activitats formatives, les activitats d'avaluació i la bibliografia més rellevant.

A més, les diferents avaluacions (tant les realitzades pels estudiants com les de les agències internes i externes a la universitat) imposen mecanismes que ens aporten dades per a poder reflexionar sobre l'ensenyament i, si és necessari, canviar-ne les dinàmiques de treball. Així doncs, ens permeten ajustar any rere any el nostre treball docent. I és important repetir que aquestes avaluacions constaten la satisfacció dels estudiants amb la formació rebuda i l'alta taxa d'ocupació dels graduats.

2. ELS DUBTES

Els dubtes han aparegut quan he rellegit la segona demanda dels coordinadors: aportar propostes de millora i reflexionar sobre el paper que hauria de tenir en els nous projectes educatius i en un hipotètic nou estat.

La nostra tasca és formar els futurs professionals de la docència de la literatura i de la llengua catalanes, de l'assessorament cultural en els mitjans audiovisuals, el món editorial o l'Administració pública, de la gestió cultural i de la investigació en llengua i literatura. Ara bé, quan analitzem el context cultural, lector o literari de la societat per a la qual els formem ens plantejem un dubte: és responsabilitat de la universitat reformar aquest context o incidir-hi de manera directa o és responsabilitat d'altres actors de l'ecosistema cultural, lector i literari? He triat alguns exemples.

vetllar per la presència de la llengua catalanes, en la formació dels universitaris catalans» (GINEBRA, 2015: 217).

2.1. LA LITERATURA I LA SOCIETAT

Com escrivia Jordi Castellanos (2005, citat a 2013: 69), la literatura és un producte històric, és a dir, subjecte a l'evolució que li imposen les funcions que pugui resultar dins d'una societat en constant transformació. Dotze anys més tard, quina n'ha estat l'evolució? La gran majoria dels títols més llegits (per adults, joves o infants) són relats paraliteraris o relats comercials sense arrel a una tradició literària, independents de la llengua d'edició. Com a exemple, la foto 1 (*La Vanguardia*, 25 de febrer de 2017), que mostra la presentació d'un llibre publicat en les dues llengües i amb el nom de l'autor en català i castellà.



Foto 1. *La Vanguardia*, 25-02-2017

O la foto 2 (*La Vanguardia*, 28 de gener de 2017), que informa de la llista dels llibres més venuts, i 4 dels 6 llibres apareixen tant en català com en castellà.

Aquests dos exemples són una mostra dels resultats del darrer estudi (en el moment que redactem aquest text) realitzat per l'empresa Conecta (2016) sobre els hàbits de lectura a Catalunya, segons el qual els 4 llibres més llegits en català durant el 2015 van ser *Invictus*, la trilogia *El Segle*, de Ken Follett, *El temps entre costures*, de Maria Dueñas, *Cançó de gel i foc*, de George R. R. Martin, i la trilo-

gia *De Baztan*, de Dolores Redondo. És a dir, dues traduccions de l'anglès i dues del castellà.¹³

els llibres més venuts Semana anterior: 28 de gener a la llista N. Llibres a la llista

Laslibrerías consultadas: Madalena Salazar/El Encanto; La Catedral; El Corte Inglés; FNAC; Llibre Alternatiu; 1908 Cerdà; Glòria Espigada; Llibreria 23; Dedicat; Llibreria de la Universitat; Llibreria de la Caixa; Vicens Vives

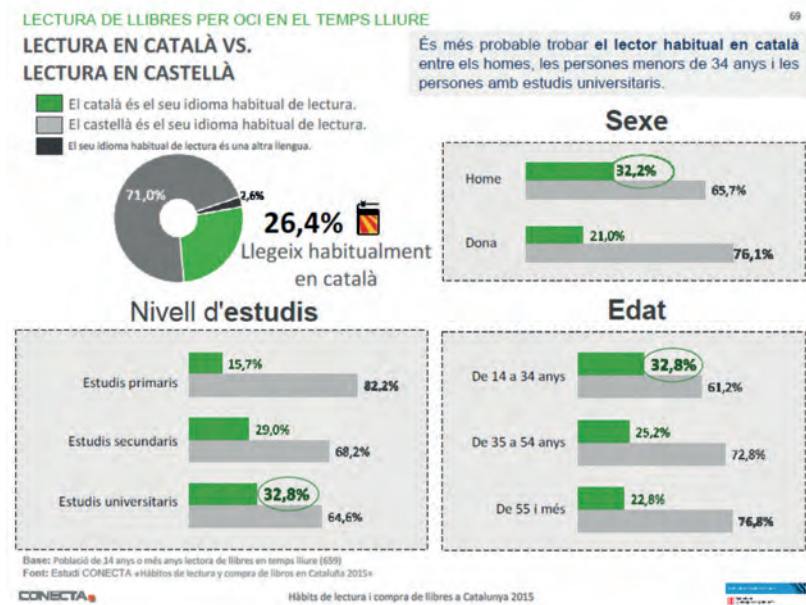
Ficció castellà		Ficció català	
1	El laboratorio de los espíritus 1/9 Carlos Ruiz Zafón, Planeta. Una investigadora, Alicia Gris, indaga sobre la desaparició d'un ministre franquista	1	El último de espaldas 1/9 Carlos Ruiz Zafón, Columna. Una investigadora, Alicia Gris, indaga sobre la desaparició d'un ministre franquista
2	Patria 5/18 Fernando Aramburu, Tusquets. Dues famílies basques veuen erosionada la seva relació a causa de la violència	2	La señora Stendhal N/- Rafel Nadal, Columna. La història d'una família republicana de Girona humiliada pels vencedors de la guerra
3	Todo esto te da 2/11 Dolores Redondo, Planeta. Un escriptor famós descobreix, després d'un accident, la doble vida del seu company	3	El elefante del año 3/10 Dolores Redondo, Columna. Un escriptor famós descobreix, després d'un accident, la doble vida del seu company
4	Falcó 4/13 Arturo Pérez-Reverte, Alfaguara. Espanya, 1936. Un espia capitaneja una operació de rescat de José Antonio	4	El hombre de la tierra 2/19 Ildelfonso Falcones, Rosa dels Vents. Hugo Llor fa carrera com a vintater
5	Los herederos de la tierra 3/19 Ildelfonso Falcones, Grijalbo. Hugo Llor fa carrera com a vintater	5	Argelagues 5/14 Gemma Ruiz, Proa. Tres dones lluiten per obrir-se camí en el món fabril
6	Tú no eres como otros niños 6/11 Angelika Schrobdsorff, Perifèrica/Errata Naturae. Angelika explica la història de la seva mare, que vol viure al seu aire	6	Allò que va passar a Cardós 6/19 Ramon Salcega, Proa. Relat al voltant d'una d'hidroelèctrica, amb històries entrecruçades
7	Animales fantásticos y donde... N/- J.K. Rowling, Salamandra. Guió de la cinta sobre un zoòleg de la maleta del qual escapen animals fantàstics	7	Tú no ets una mare com les altres 4/6 Angelika Schrobdsorff, La Campana. Angelika narra la història de la mare.
8	Manual para mujeres de la... 10/12 Lucía Berlin, Alfaguara. Els millors rellats d'una autora amb fama de maledida	8	Les il·lusions elementals N/- Ponç Puigdevall, Edicions 62. Un escriptor que fugí del provincialisme cau en la indigència i passa gana
9	El abogado rebelde -/5 John Grisham, Plaza y Janés. Rudó assumeix clients que ningú no vol defensar	9	Des del balcó N/- Teresa Muñoz, Ara Llibres. Angela s'installa en un pis vell del barri gòtic que conserva l'ambient de postguerra
10	El asesinato de Sócrates 8/11 Marcos Chicot, Planeta. Intriga històrica a la Grècia del gran segle V a.C.	10	La parella del costat N/- Shari Lapena, Rosa dels Vents. Un nadó desapareix quan la mare surt a sopar

Foto 2. *La Vanguardia*, 28-01-2107

13. Els objectius de l'informe són conèixer els aspectes concrets del comportament lector relatius a la lectura de diversos mitjans —llibres, diaris, revistes, còmics i textos a internet—, centrant-se especialment en la lectura de llibres i en la lectura en temps lliure, i en diversos suports, a més d'identificar la llengua de lectura, la freqüència, les preferències, els motius, els llocs, la lectura durant la infància, les vies d'accés als llibres, la compra de llibres, l'assistència a biblioteques i l'ús del temps lliure. Com a novetat en l'edició del 2015 s'han inclòs algunes preguntes noves amb l'objectiu d'aprofundir en la lectura en català. La tècnica de recollida d'informació és l'entrevista telefònica duta a terme mitjançant el sistema CATI, seguint un qüestionari estructurat. La població a investigar: individus de més de 10 anys residents a Catalunya. Dates de camp: el treball s'ha dut a terme de maig a desembre de 2015. Mostra: s'han realitzat un total de 1.200 entrevistes.

Començar amb aquestes referències ens ajuda a contextualitzar la informació que aporta l'estudi sobre la lectura en català relacionada amb el nivell d'estudis i edat (CONECTA 2016: 69).

Gràfic 3. Lectura en català vs. castellà



Font: CONECTA (2016: 69)

2.2. LA LITERATURA I ELS INFANTS

La lectura és una de les activitats considerades secundàries per la majoria d'infants i joves. Aquesta afirmació no és una opinió, és la conclusió de diferents estudis. Per exemple, en l'estudi realitzat a Catalunya durant el curs 2008-2009,¹⁴ possiblement la dada més cu-

14. L'estudi «Hàbits de lectura dels infants i joves de Catalunya», que actualitza dades del 2004, el va realitzar el Consell Català del Llibre per a Infants i Joves du-

riosa de l'enquesta és que, de les nou activitats que s'hi proposen, llegir es col·loca entre les que menys agraden a infants i joves, només la puntuen per davant de dormir o fer la migdiada i ordenar l'habitació.¹⁵ I la més preocupant és que mostra una tendència a la davallada de l'hàbit de lectura dels infants i joves amb xifres que són similars a les de l'informe PISA o les dades de l'Institut d'Estadística de Catalunya (2010) de l'enquesta de consum i pràctiques culturals infantils (2007-2008), en la qual un 32,7% de la població de 10 a 14 anys contesta que el grau en què trobaria a faltar la lectura en cas de no llegir seria gens i un 50,4%, una mica. Les dades més recents de l'estudi Conecta (2016: 67) sobre la lectura del 2015 no són tampoc gaire satisfactòries.

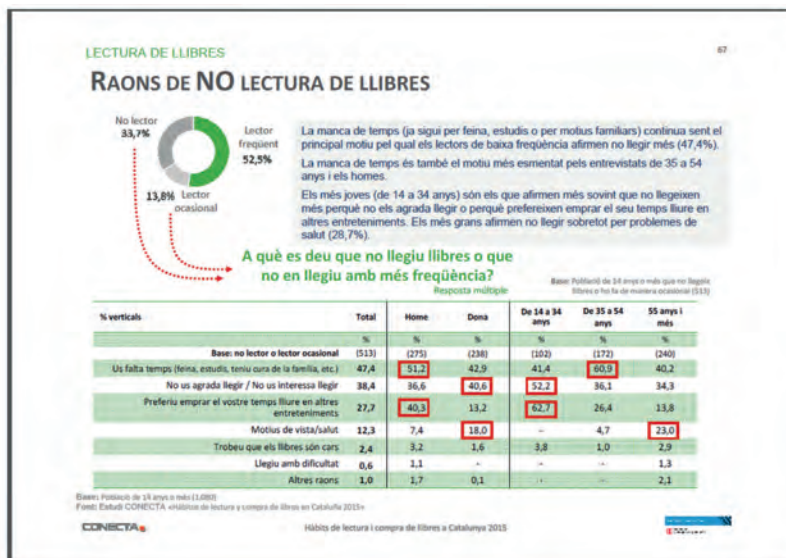
En relació amb aquests resultats, no podem oblidar les dades que aporta el darrer informe PISA (2010), ja que són contundents: la diferència crucial entre els estudiants que tenen un bon rendiment en l'avaluació de lectura i els que tenen un rendiment baix rau en el fet que els primers llegeixen diàriament per plaer a casa. Una de les dades més interessants diu que el 72% dels estudiants que pertanyen a classes socials socioeconòmicament altes llegeix diàriament per plaer. Per contra, aquesta xifra baixa notablement quan es tracta d'estudiants desfavorits: només un 56% diu que ho fa. A més, quan l'informe compara les xifres entre el 2000 i 2009, les distàncies augmenten considerablement. La mitjana d'estudiants que van dir llegir diàriament

rant el curs 2008-2009. La data de publicació va ser el 18 de febrer de 2010. L'obtenció de les dades prové d'una anàlisi quantitativa sobre els hàbits i l'entorn de lectura dels infants i joves de Catalunya mitjançant la realització de tres consultes: a) Enquesta a 1.200 infants i joves d'edats entre 12 i 16 anys, segmentada en tres grups per a conèixer l'evolució de la pràctica i l'entorn de lectura: 400 alumnes de 6è d'educació primària, 400 de 2n d'ESO, i 400 de 4t d'ESO. La consulta s'ha fet de forma presencial en el centre escolar. b) Enquesta a 400 persones que actualment tenen fills d'edats entre 6 i 16 anys, seleccionades aleatòriament i estratificades segons gènere i distribució geogràfica. c) Enquesta a 400 professors que tenen responsabilitat en la gestió dels respectius centres d'ensenyament. L'estudi complet pot consultar-se a: <<http://www.clijcat.cat/consell/descarregues/estudis/Conclusionsrecomanacions2009.pdf>>.

15. Els resultats són els següents: 1) sortir amb els amics, 2) escoltar música, 3) xatejar, jugar i navegar per Internet, 4) fer esport, 5) veure pel·lícules, 6) veure la tele, 7) llegir, 8) dormir o fer la migdiada i 9) ordenar l'habitació.

per plaer baixa en cinc punts percentuals durant el període; 22 països dels 34 van experimentar una disminució en el percentatge d'alumnes que llegien per plaer entre 2000 i 2009 (PISA, 2010).

Gràfic 4. Raons de no lectura de llibres



Font: CONECTA (2016: 67)

2.3. LA LITERATURA I ELS MITJANS SOCIALS

Gabriel Zaid (2012) titula un dels capítols del seu llibre *Leer* amb el provocador enunciat «Organitzats per no llegir». Zaid declara que la vida literària provoca tantes extensions socials que no deixen temps per a la lectura: «Paradójicament, las actividades que dominan la “vida literaria” son las que prosperan sin necesidad de leer». Zaid reproduceix la conversa que va tenir amb un editor holandès sobre com era possible que les editorials publiquen llibres sense llegir i la resposta va ser rotunda: perquè no estem organitzats per llegir, sinó per assolir fites de creixement, producció, vendes o rendibilitat.

A les propostes de Zaid, podríem afegir-hi les actuacions als mitjans socials que han substituït la dedicatòria al llibre comprat per la foto del «Jo soc aquí», les polítiques públiques de lectura per una mena de polítiques de relacions socials i de l'espectacle; en definitiva, per unes accions que han canviat la quantitat per la qualitat. Un bon exemple són les notícies que generen les diferents celebracions de la Diada de Sant Jordi, en què l'èxit es mesura pel nombre de llibres venuts, el nombre de visitants, el nombre d'escriptors que signen, etc.

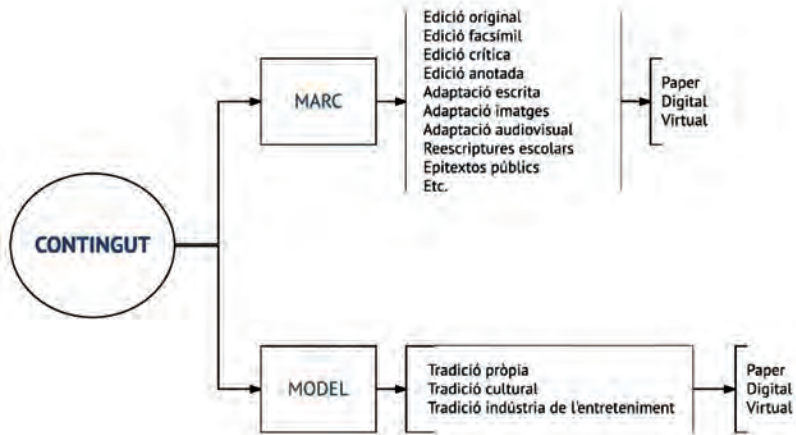
2.4. LA LITERATURA I LA DESMATERIALITZACIÓ DEL CONTINGUT

Castellanos (2002, citat a 2013: 65) escriu que la situació de crisi de les Humanitats no prové tant d'allò que aquestes aporten sinó de tot aquest context local i internacional en què ens trobem. Per exemple, un aspecte clau provocat en part per la cultura digital és l'anomenat «desmaterialització del contingut». L'entorn digital ens ha obligat a enfrontar-nos a nous reptes, possiblement, el més important és trencar un tàndem històric i diferenciar entre la concepció del llibre-com a-suport del llibre-com a-text.

De manera molt resumida, presentem un exemple de com ha canviat l'ensenyament de la literatura en tots els nivells educatius, però sobretot l'universitari. El gràfic 5 resumeix com un contingut literari pot ser consumit sota la forma dels diferents marcs i a partir de models basats en tradicions pròpies i alienes. Partim de la proposta de Bhaskar (2014) desenvolupada per Lluch (2015 i 2017) per diferenciar entre «marc», entès com allò que el contingut omple, i el «model», és a dir, les formes o construccions anteriors que fem servir com a objectes d'imitació.

Aquesta desmaterialització de continguts té una importància fonamental en l'ensenyament de la literatura a la universitat. Exemplifiquem aquesta afirmació: quan el professor de literatura presenta una obra com *Tirant lo Blanc*, uneix contingut a un format concret, el de la seua tradició literària, però el bagatge cultural, educatiu i industrial que porta l'estudiant li ha proporcionat aquest contingut amb marcs diferents (vegeu el gràfic 6) que canvien, en alguns casos de manera absoluta, el contingut.

Gràfic 5. Contingut, marc i model



Font: Elaboració pròpia

Gràfic 6. El contingut de *Tirant lo Blanc*, els marcs i models

Font: Elaboració pròpia

2.4. RESULTATS

Iniciava aquest apartat amb el dubte de si és responsabilitat de la universitat reformar o incidir de manera directa sobre aquest context o si la responsabilitat recau en altres actors de l'ecosistema cultural, lector i literari. Possiblement, les respostes depenen de qui conteste la pregunta. Amb tot, des de la universitat podem promoure i dur a terme projectes d'investigació i pràctiques (com els que hem portat endavant des de les universitats de València i Alacant, vegeu LLUCH *et al.* 2017) que allunyen les polítiques públiques de les opinions, les apreciacions o les ocurrències. El problema és que necessitem dades i col·laboració de les entitats, la responsabilitat de les quals és gestionar les polítiques públiques de lectura i lectura literària, i aquesta manca d'informació fa difícil dur endavant una investigació amb garanties. En una altra línia, Pere Martí i Jaume Aulet (2015), en la seua intervenció en el II Simposi, proposaven potenciar d'una manera profunda la literatura en les proves de tot tipus, principalment, en les d'accés al sistema universitari.

Jordi Llovet (2011: 209) afirmava que la universitat ha de fornir la societat dels professionals que aquesta necessita per a la bona marxa de molts nivells del seu funcionament i de la vida quotidiana, i la societat ha de protegir i promocionar la formació de tots els estudiants. Ara bé, com entén la societat aquesta protecció dels estudis que tenen a veure, d'una manera directa i clàssica, amb el progrés econòmic o material? Pàgines més endavant (LLOVET 2011: 230), trobem la resposta quan diu que el millor servei que podrien fer les facultats lletrades a la societat consistiria simplement a convertir els estudiants en persones prou armades intel·lectualment per poder fer front a l'amenaça de disgregació de la sobirania intel·lectual que plana per damunt de l'individu contemporani.

Però quina responsabilitat té la universitat quan la persona formada opta pel camí de la banalitat, quan valora l'instant enfront de la continuïtat, la superfície enfront de la profunditat o el gaudi instantani enfront de l'esforç? El problema d'ensenyar a llegir textos literaris és que és un tema sobre el qual tothom creu tenir criteri i sabers per dir-ne alguna cosa, més encara quan la nostra tradició està orientada a

l'assaig i no a la investigació i a la ciència, quan aporta impressions i opinions i no dades. Personatges amb professions alienes a la investigació i a l'estudi de la literatura o la lectura ocupen un espai excessiu en el debat públic i la nostra feina docent i d'investigació és massa lenta, profunda i difícil per poder-la resumir en un tuit.

3. LES INCERTESES

Després de llegir el que han escrit Jordi Castellanos (2013), José Antonio Escrig (2005), Miguel Ángel Garrido (2000: 317-347), Jordi Llovet (2005 i 2011), Tzvetan Todorov (2009) o les intervencions dels simposis anteriors sobre què és i què ha estat l'ensenyament de la literatura a la universitat i la relació que ha tingut amb els nivells anteriors, no sé si podem aportar noves idees al debat.

Diria que la lectura de les obres clàssiques de la nostra cultura i de la universal ens situa davant dels mons, dels referents, de les tensions que han impregnat el nostre passat, que han conformat el present i que es projecten cap al futur. Però exactament això va escriure Jordi Castellanos el 2005 (CASTELLANOS 2013: 83).

Diria que és fonamental donar de seguida als nostres fills una educació en aquestes belles lletres, mentre el seu esperit encara és lliure de neguits i de vicis. Però això ja ho va dir Erasme de Rotterdam (qui a la vegada citava Quintilià) en *Eduqueu els infants ben aviat en les lletres*.¹⁶

Diria que hi ha un ampli acord sobre la complexitat de l'ensenyament de la literatura a la universitat per les enormes cares de l'objecte d'estudi, les múltiples metodologies que cal dominar per poder analitzar-lo i pels grans obstacles que hem d'abordar com a institució. I que aquesta tasca només la podem dur a terme si aprenem a explicitar els problemes i a compartir propostes i reflexions. Però això ja ho van dir Xavier Fontich i Montserrat Vilà (2015: 177) sobre l'ensenyament de la llengua a l'educació secundària en el II Simposi. Diria que la qualitat de la societat que construïm depèn del lloc que ocupa la lec-

16. Traduït per Laura Cabré al català i editat per Adesiara el 2015.

tura literària; però això ja ho va dir Josep Maria Tatjer (2015: 26) en el parlament d'inauguració del simposi anterior.

Així doncs, si és cert el que afirmem, escrivim, compartim i repetim, per què encara fem les mateixes preguntes? Possiblement, perquè la universitat té un valor social, però no la capacitat d'influència sobre la societat, l'Administració o les polítiques culturals.

4. PROPOSTES

Després d'haver contestat algunes preguntes que aporten dades concretes sobre l'ensenyament de la literatura a la universitat, de formular alguns dubtes sobre la presència de la lectura i la lectura literària entre els ciutadans, no voldria acabar sense fer quatre propostes.

En primer lloc, necessitem ampliar i donar profunditat a un espai de reflexió del professorat de literatura catalana de tot l'àmbit lingüístic, dels diferents nivells educatius i de les àrees relacionades. Des d'aquest espai, cal escoltar les veus d'aquelles institucions relacionades amb la lectura i la cultura. Podríem iniciar el treball responnent tres preguntes des de la filologia i la didàctica que hauríem d'ajudar a respondre com a formadors dels formadors que s'ocupen de l'ensenyament planificat de la lectura literària a l'educació no obligatòria (LLUCH i ZAYAS 2015: cap. 2): quins coneixements són necessaris perquè els lectors puguin interpretar i donar sentit al present a uns textos que van ser escrits en altres contextos?, quins són els textos en què s'ha de basar l'educació literària?, i quines activitats d'aprenentatge són pertinents? En aquest espai de reflexió caldria plantejar també algunes qüestions fonamentals com, per exemple, si la universitat ofereix formació a l'alumnat per distingir entre literatura i paraliteratura, entre l'original i la repetició o sobre el nou ecosistema literari en el mon virtual.

La segona proposta ha estat reiterada en diferents fòrums: la reivindicació dels nostres clàssics. Jordi Castellanos afirmava el 1997 (citada a 2013: 45) que la nostra burgesia mai no s'ha preocupat de veritat de proporcionar al conjunt social uns referents culturals, de bastir una imatge totalitzadora de la pròpia societat, amb els seus referents cul-

turals i literaris... Més encara, que els nostres clàssics han d'estar a cada moment autoreivindicant-se com a tals i acabava amb una afirmació contundent: «només les grans cultures tenen grans clàssics». En aquest context, quin és el paper de la universitat, repetim la seua proposta: «l'establiment de ponts de diàleg entre el passat i el present de l'única manera eficaç possible. Intentant rigorosament de conèixer i entendre el passat i d'establir les seves línies evolutives. [...] Prescindir del sentit històric i, doncs, de la comprensió de l'obra com a producte allunyat del nostre univers cultural, provoca la disfunció entre l'obra i el sistema literari i referencial que posa en funcionament. Ahistoricitat i atemporalitat poden convertir una obra d'art, qualsevol que sigui la via de la representació, en una raresa incomprendible» (CASTELLANOS 1997 citat a 2013: 49).

Per això, és important formar els nostres estudiants per poder donar resposta als nous reptes que la societat ens planteja per intervenir en les polítiques públiques de lectura. Un bon exemple és la proposta de Carme Gregori (LLUCH *et al.* 2016) en *El Pla Valencià del Llibre i la Lectura* per treballar la lectura literària lligada al territori a través de les cases d'autors, les rutes literàries o el turisme cultural.

Així doncs, la tercera proposta és una conseqüència de l'anterior, és important iniciar línies d'investigació per trobar formes possibles d'educació literària que, a banda de crear lectors competents i implicats amb l'hàbit de llegir durant la seua etapa d'escolarització obligatòria, siguen després fidels consumidors de la cultura i del coneixement que la bona literatura genera, i que siguen, alhora, crítics, documentats i cultes.

Això significa que la universitat té una responsabilitat en la creació de públics. Per tant, la quarta proposta seria establir un pla de col·laboració i de diàleg amb les institucions responsables de les polítiques públiques de lectura literària per, com a investigadors, dissenyar-les, acompanyar-les, avaluar-les i millorar-les amb un objectiu clar: la creació d'un públic imprescindible capaç de llegir i valorar la literatura. I, com a docents i formadors dels futurs treballadors de la literatura, entendre que un filòleg és també un creador de públics lectors.

5. CONCLUSIONS

Aquesta revisió i anàlisi de dades, de documents i reflexions prèvies ens porta a una conclusió fonamental: en el moment actual perilla la lectura dels clàssics, de qualitat, diversificada, en llengües diferents del castellà i l'anglès; en definitiva, una lectura que difícilment et recomanaria Amazon o Goodreads. I permeteu-me acabar de nou amb unes paraules de Jordi Castellanos de 2002 (2013: 65): «una situació de crisi és una situació de replantejaments. Potser mai no tornarem a tenir l'ocasió per replantejar els estudis i la investigació en les nostres àrees per tal de convertir-les en eficaces i influents». Quinze anys més tard només espere que no siga tard.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- AULET (2012): Jaume Aulet i Amela i Pere Martí, «Entre la legalitat i la realitat», dins: Daniel Casals i Francesc Foguet (eds.), *La llengua i la literatura catalanes a les aules del segle XXI*, Barcelona: UAB, Institut d'Estudis Catalans. Societat Catalana de Llengua i Literatura, p. 47-63, <http://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000183/00000040.pdf>.
- BHASKAR (2014): Michael Bhaskar, *La màquina de contenidos*, Mèxic: FCE.
- CASTELLANOS (2013): Jordi Castellanos, *Literatura i societat. La construcció d'una cultura nacional*, Barcelona: L'Avenç.
- CONNECTA (2016): Connecta, *Hàbits de lectura i compra de llibres a Catalunya 2015*, Barcelona: Generalitat de Catalunya. <http://cercles.diba.cat/documentsdigitals/pdf/E160050.pdf>
- DANÉS (2015): Francesc Danés Andreu, «Parlaments d'inauguració», dins: Daniel Casals i Francesc Foguet (eds.), *Raons de futur*, Barcelona: UAB, Institut d'Estudis Catalans. Societat Catalana de Llengua i Literatura, p. 17-20, <http://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000218/00000099.pdf>.
- ESCRIG (2005): José Antonio Escrig, «Escenarios del debate sobre la historia literaria», dins: Luís Beltrán Almería (comp.), *Teorías de la historia literaria*, Madrid: Arco Libros, p. 23-44.
- FONTICH (2015): Xavier Fontich Vicens i Montserrat Vilà Santasusana, «L'ensenyament de llengua a l'educació secundària: proposta d'un marc per a la reflexió», dins: Daniel Casals i Francesc Foguet (eds.), *Raons de futur*, Barcelona: UAB, Institut d'Estudis Catalans. Societat Catalana de

- Llengua i Literatura, p. 157-182, <http://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000219/00000006.pdf>.
- GARRIDO (2000): Miguel Ángel Garrido, *Nueva Introducción a la teoría de la literatura*, Madrid: Síntesis.
- GINEBRA (2015): Jordi Ginebra, «La Coordinadora d'Estudis Universitaris de Filologia Catalana», dins: Daniel Casals i Francesc Foguet (eds.), *Raons de futur*, Barcelona: UAB, Institut d'Estudis Catalans. Societat Catalana de Llengua i Literatura, p. 217-222, <http://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000219/00000008.pdf>.
- IDESCAT (2010): Institut d'Estadística de Catalunya, *Enquesta de consum i pràctiques culturals infantils 2007-2008*, Barcelona: Generalitat de Catalunya. <http://ir.uv.es/1jnFTUG>
- LITTAU (2008): Karin Littau, *Teorías de la lectura*, Buenos Aires: Manantial.
- LLOVET (2005): Jordi Llovet *et al.*, *Teoría literaria y literatura comparada*, Barcelona: Ariel.
- LLOVET (2011): Jordi Llovet, *Adéu a la Universitat. L'eclipsi de les humanitats*, Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- LLUCH (2015): Gemma Lluch i Felipe Zayas, *Leer en el centro escolar. El plan de lectura*, Barcelona: Octaedro.
- LLUCH (2017): Gemma Lluch, «Los jóvenes y adolescentes comparten la lectura», dins: Francisco Cruces (dir.), *Maneras de leer. Diversidad y transformaciones de la lectura en el siglo XXI*. Madrid: Paidós y Fundación Telefónica, cap. 2.
- MARTÍ (2015): Pere Martí i Bertran i Jaume Aulet i Amela «El Currículum de literatura. Del batxillerat a la universitat», dins: Daniel Casals i Francesc Foguet (eds.), *Raons de futur*, Barcelona: UAB, Institut d'Estudis Catalans. Societat Catalana de Llengua i Literatura, p. 105-127, <http://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000219/00000004.pdf>.
- PISA (2010): *PISA 2009 Results: Executive Summary* OECD <<http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619703.pdf>>
- TATJER (2015): Josep M. Tatjer i Montaña, «Parlaments d'inauguració», dins: Daniel Casals i Francesc Foguet (eds.), *Raons de futur*, Barcelona: UAB, Institut d'Estudis Catalans. Societat Catalana de Llengua i Literatura, p. 25-28.
- TODOROV (2009): Tzvetan Todorov, *La literatura en perill*, Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- ZAID (2012): Gabriel Zaid, *Leer*, Mèxic: Océano Travesía.

APÈNDIX

FB. Crèdits de formació bàsica

OB. Crèdits obligatoris

Universitat Autònoma de Barcelona	
<i>Assignatura</i>	<i>Crèdits</i>
Literatura catalana del segle xx	FB 12
Literatura comparada	FB 6
Literatura catalana medieval	OB 12
Novella catalana del segle xx	OB 6
Literatura catalana moderna	OB 6
Poesia catalana del segle xx	OB 6
Literatura catalana del segle XIX	OB 6
Novella i prosa catalanes del segle xv	OB 6
Poesia catalana medieval	OB 6
Poesia catalana i Romanticisme	OB 6
Per obtenir una menció, s'han de cursar, com a mínim, 30 crèdits (cinc assignatures) vinculats a cada itinerari. S'ofereixen dues mencions de literatura: Menció de Literatura Catalana i Menció de Literatura Comparada.	

Universitat de Barcelona	
Anàlisi de textos catalans (poesia, teatre i narrativa)	FB 6
Literatura catalana: èpoques literàries	FB 6
Literatura catalana: terminologia i metodologies	FB 6
Literatura	FB 6
Literatura catalana del Renaixement	OB 6
Literatura catalana: crítica textual	OB 6
Literatura catalana: els grans valors literaris del segle xv	OB 6

Literatura catalana: Realisme i Naturalisme	OB 6
Literatura catalana: Romanticisme i Renaixença	OB 6
Bernat Metge i la literatura del segle XIV	OB 6
El Modernisme	OB 6
El Noucentisme i les avantguardes	OB 6
Els orígens de la literatura catalana (trobadors, Llull, cròniques)	OB 6
Literatura catalana del Barroc i de la Il·lustració	OB 6
Literatura catalana: poètiques classicistes	OB 6
Literatura catalana: poètiques contemporànies	OB 6
OT 30crèdits	1/5

Universitat de les Illes Balears	
Introducció als estudis literaris	FB 6
Introducció a la literatura catalana	FB 6
Literatura catalana del segle XX	OB 6
Teoria de la literatura	OB 6
Literatura catalana medieval	OB 6
Literatura comparada	OB 6
Literatura catalana del Renaixement, Barroc i Neoclassicisme	OB 6
Teoria del folklore	OB 6
Literatura catalana dels períodes romàntic i realista	OB 6
Etnopoètica catalana	OB 6
Aproximacions interdisciplinàries a la literatura	OB 6
Literatura universal i literatura catalana: espais de confluència	OB 6
Tendències de la literatura catalana actual	OB 6
Itinerari: Literatura i Cultura. Llengua i Literatura Catalanes: 30 crèdits	

Universitat Rovira i Virgili	
Literatura	FB 12
Literatura i societat	FB 6
Creació catalana contemporània (segle xx)	OB 6
Literatura romànica	OB 6
Romanticisme i Realisme (segle XIX)	OB 6
Etnopoètica	OB6
Literatura catalana tardomedieval i moderna	OB 6
Crítica literària catalana	OB 6
Literatura catalana medieval	OB 6
Optatives 30 crèdits	2/6
<p>Menció de Redacció i Edició de Textos Catalans. Aquesta menció, de 30 ECTS, comporta una formació des de diversos vessants pràctics i aplicats: taller d'escriptura literària de ficció i assagística, ortotipografia, correcció de textos, edició crítica de textos i edició en tota mena de formats, fins i tot els més actuals.</p> <p>Menció de Cultura Clàssica. Des del grau de Llengua i Literatura Catalanes es pot seguir, mitjançant les optatives, un itinerari de 30 ECTS en cultura clàssica.</p>	

Universitat de València	
Teoria de la literatura	FB 6
Anàlisi i crítica de la narrativa catalana	OB 6
Anàlisi i crítica de la poesia catalana	OB 6
Anàlisi i crítica del teatre català	OB 6
Literatura catalana medieval i moderna	OB 6
Literatura catalana medieval	OB 12
Literatura catalana de l'edat moderna	OB 6
Literatura catalana contemporània	OB 6
Gèneres contemporanis	OB 18
Optatives 30 crèdits	4/9

ENSENYAR LA LLENGUA A LA UNIVERSITAT:
ELS PORTADORS, ELS MILITANTS, ELS CURIOSOS
I ELS ALTRES
FRANCESC FELIU
Universitat de Girona

Resum

S'exposen un seguit de reflexions personals sobre les dificultats i els nous reptes amb què es troben avui els professors universitaris a l'hora d'ensenyar la llengua catalana, tant als estudiants dels graus de filologia com a d'altres estudiants que concorren en les assignatures d'aquesta matèria. Es fa una especial incidència en la necessitat de coordinar els esforços amb els professors de secundària i s'adverteix del perill que suposen els actuals criteris de selecció del professorat en aquest àmbit per a la continuïtat dels estudis de filologia catalana i per a la salut mateixa de la llengua i de la cultura que s'hi vehicula.

Paraules clau: llengua, català, ensenyament, universitat, filologia.

Abstract

The author presents a series of personal reflections on the difficulties and challenges currently facing teachers of Catalan in the university context, where students may be language degree majors or come from other subject areas altogether. He places a special emphasis on the need to coordinate efforts with secondary school teachers and warns of the dangers posed by the currently inadequate selection criteria for Catalan language teachers at that level for the preservation of Catalan language and literature degree programmes and the culture of which they are the vehicle and safeguard.

Keywords: Language, Catalan, teaching, university, philology.

Els organitzadors del simposi sobre aquest inequívoc afer d'estat que constitueix l'ensenyament de la llengua i la literatura catalanes van proposar-me de fer-hi una reflexió, encara que fos breu, sobre l'ensenyament de la llengua catalana, avui, a la universitat. Acceptat l'encàrrec, he mirat d'estructurar aquesta reflexió en una sèrie de consideracions encadenades que a mi em semblen pertinents, encara que potser poden resultar també una mica incòmodes. Són les que segueixen.

1. EL PERFIL DELS DESTINATARIS DE LES NOSTRES CLASSES HA CANVIAT, EN GENERAL, DE FORMA SUBSTANCIAL.

Una mica a correccuïta vaig titular la meua intervenció amb això d'«els portadors, els militants, els curiosos i els altres» per intentar reflectir la diversitat dels nostres alumnes i el problema que això representa, avui, a l'hora d'ensenyar la llengua en els diferents estudis universitaris. Naturalment, la casuística és molt més complexa i les categories se sobreposen, però si em permeteu la simplificació, m'aniré referint a aquests quatre tipus per fer veure algunes dificultats que ens trobem avui en la nostra feina.

I és que, en efecte, a la universitat, a l'hora d'ensenyar llengua s'imposa també, inexorablement, l'«atenció a la diversitat»: entre els estudiants de filologia catalana (poseu-hi el nom que vulgueu, a la titulació) hi predominen encara els portadors, és a dir, aquells que, com si d'un virus es tractés, inoculat de forma involuntària pel fet de créixer en un entorn catalanòfon habitual, posseeixen un ús de la llengua prou genuí i espontani, ni que sigui poc polit o gens reflexionat. Alguns d'aquests (però molts menys dels que us pensaríeu) militen en la llengua i en el catalanisme, que naturalment van junts, i tenen un interès autèntic per controlar l'eina i també tots els ressorts culturals que s'hi relacionen. Per sort, la categoria dels militants inclou també sovint estudiants que no són portadors, però això representa inevitablement un llast en les benintencionades aspiracions lingüístiques d'aquest col·lectiu, que tant ens interessa. Hauríem de saber com gestionar-lo.

Després hi ha els curiosos. Gent que s'acosta a les nostres assignatures provinent d'altres titulacions (ja sabeu que ara a la universitat és moda que pràcticament totes les assignatures puguin ser «compartides») i que, malgrat que puguem agrair-los la curiositat, que de vegades fins i tot «salva» la continuïtat de l'assignatura, ens desballesten totes les estratègies docents perquè els coneixements de partida són massa diferents. En la categoria dels altres, finalment, hi hauria tots aquells que, simplement, venen per força a les nostres assignatures: perquè els ho marca (incomprendiblement per a ells) el pla d'estudis, o perquè és la que els anava bé per l'horari, o perquè s'ho prenen com una mena de penitència prèvia per poder pecar després ells lliurement,

quan siguin professors de català. Perquè alguns d'aquests poden acabar sent professors de català! Al final de la meua intervenció reprendré aquest tema.

Tot això que dic ens impedeix, sens dubte, continuar treballant amb els esquemes de sempre i ens obliga als professors, encara que ens faci una mica de mandra, a plantejar-nos algunes qüestions com ara: què és, en realitat, la llengua? Quin sentit té ensenyar la llengua als ciutadans connacionals? Què cal ensenyar del català, que ho puguin assimilar, als diferents tipus d'alumnes que ens trobem al davant? Aquestes qüestions em porten a les reflexions que segueixen.

2. UNA LLENGUA NO ÉS SOLS (NI PRINCIPALMENT) UN SISTEMA LINGÜÍSTIC.

Ho diu el tòpic, però és la realitat: una llengua implica una determinada visió del món, i arriba a configurar un univers mental propi. Una llengua és una realitat complexa que inclou múltiples estadis i nivells que, per anar bé, han de poder interaccionar entre ells: la norma establerta i les solucions tolerables, els usos col·loquials i els més formals, els trets dialectals i els generals, els fenòmens antiquats i els més recents. Una llengua sempre canvia però sempre manté vius, d'alguna manera, els seus estadis anteriors. És un sistema lingüístic, però també moltes excepcions i singularitats: les expressions fetes, els girs particulars i el lèxic propi, tan oblidat en les nostres lliçons.

Saber la llengua de veritat vol dir saber força d'aquestes coses, o intuir-les almenys. Però és aquest l'objectiu que perseguim quan ensenyem la llengua? I és factible, si ens ho proposàvem, de treballar aquest tipus de qüestions? Amb els portadors, exhibeixin un grau més alt de militància o no passin de la simple curiositat, l'empresa resultaria encara assequible, però, i amb la resta? Qui posseeix el català només com un instrument de comunicació alternatiu i intercanviable, qui emmagatzema un repertori limitat de paraules i de construccions, encara que utilitzi el català amb assiduitat, pot, seguint només les classes, arribar a dominar la llengua de veritat? I, sobretot, podem treballar-hi de la mateixa manera?

No m'interpreteu malament: no estic pas dient que el que no ha après la llengua de petit i en un entorn majoritàriament catalanoparlant ja no serà a temps de saber-la mai de veritat. Per al català, aquesta afirmació seria avui, entre altres coses, una declaració suïcida. Però tots sabem que, quan algú que té un anglès formulari se'n va a viure una temporada llarga a Liverpool o a Chicago, en torna parlant l'anglès amb una fluïdesa i amb una propietat espectaculars. Això és justament el que no és possible avui en massa llocs del nostre país, i tampoc a les nostres universitats, en el seu conjunt, on ja sabeu que el català és sols un dret que reclamen alguns estudiants militants davant la perplexitat de la major part de la comunitat científica.

3. LA VIA MÉS RÀPIDA I EFECTIVA D'APRENDRE LLENGUA ÉS LLEGINT.

En relació amb algunes de les coses que acabo de dir, penso, i cada vegada n'estic més convençut, que el principal procediment de què ens hem de valer per fer aprendre la llengua ha de ser la lectura: llegir molt i llegir en català. També s'aprèn la llengua escoltant bons models, però això, lamentablement, no és a l'abast de tothom; llegir, sí, i permet instal·lar en els estudiants una base (alguns en dirien un corpus) sobre la qual poder bastir després qualsevol reflexió de caràcter lingüístic. L'absurda separació entre la llengua i la literatura ha escampat la creença que són els professors de literatura els que han de fer llegir, i que els de llengua ens hem de limitar a plantejar exercicis, a repassar categories i a fer analitzar frases fora de context. Però si no hi ha pòsit, si no hi ha un re-coneixement previ de les estructures i de les categories, com pot ser profitós el nostre treball?

Naturalment, llegir (acostumar-s'hi, almenys) requereix una dedicació a què no tots els estudiants ni tots els professors estan disposats. I és també anar a contracorrent en un moment en què els mecanismes audiovisuals s'accepten acríticament com els més convenients per a tota mena de propòsits, en què es predica obertament la substitució de l'esforç pel joc, de la memorització per les eines de consulta, de l'argument per l'eslògan. Però, si ens en convencéssim tots plegats, si establíssim complicitats productives amb els col·legues de literatura,

potser encara ens en sortiríem: com que els llibres mantenen prou prestigi social (basat, si voleu, en una certa carrincloneria), ningú no us podrà negar obertament les bondats de llegir-ne.

4. EN UN ENTORN MULTILINGÜE, ALLÒ QUE MARCA LA DIFERÈNCIA ÉS LA PRESENÇA HISTÒRICA DE LA LLENGUA EN EL TERRITORI.

Si ens plantegem per què hem d'ensenyar la llengua catalana als nostres estudiants, que no van pas mancats de maneres (també lingüístiques) d'expressar-se i de comunicar-se, hem d'admetre la preponderància del factor històric. I de la càrrega simbòlica que, per aquest motiu, s'associa a aquesta llengua. Per quina raó, si no, hauríem d'incloure assignatures de català en moltes titulacions que en prescindirien sense gaires problemes de consciència? Agradi més o menys, la llengua catalana és l'única llengua que ens lliga amb el nostre territori, la que dona el nom als llocs, a les plantes, als menjars o als costums nostres que poden acreditar una mínima permanència o singularitat. La que atorga algun sentit a aquests noms.

Precisament, com que seria del tot absurd i contraproduent, avui, reclamar el retorn a un estat de coses monolingüe que ja no tornarà, cal admetre que la condició que fa forta la llengua catalana en la seva competència ferotge, tant amb les grans llengües globals com amb les llengües més diverses dels grups humans que avui arrenen al nostre país, és el seu caràcter històric, o propi, o patrimonial. En conseqüència, hauríem de plantejar-nos seriosament la reintroducció en l'ensenyament del català d'elements d'història de la llengua, de dialectologia, de gramàtica històrica, d'etimologia, d'onomàstica; justament tot allò que hem anat arraconant en les darreres dècades, pensant-nos que no era modern, que no podia motivar els estudiants, que no servia per a gaire res. No podem fer-ho segurament en els mateixos termes «d'abans» (la història, la geografia o el llatí, per dir algunes coses, han esdevingut molt ràpidament especulacions purament escolars, més que viscudes), però té tot el sentit que hi pensem.

5. ÉS ABSURD DESLLIGAR LA LLENGUA DE LA CULTURA (LITERÀRIA)
QUE HA CONFORMAT I DE LA IDEOLOGIA QUE L'HA PROPICIAT.

Una derivació d'això que acabo de dir ara és que estudiar el català no pot ser, als Països Catalans, com estudiar qualsevol altra llengua. Sobretot si parlem d'una tria voluntària, com la que es produeix, per definició, en un context universitari. Estudiar el català no és una opció neutra, com no ho és tampoc l'opció per estudiar una altra de les llengües en competència. En aquest sentit, hem fet probablement un mal negoci desideologitzant els estudiants de filologia, que avui apleguen en general, almenys a Catalunya, molts menys militants que fa vint anys.

I ensenyar la llengua al marge de les manifestacions literàries (literalment, escrites) a què ha donat lloc al llarg del temps és també un contrasentit. La llengua i la literatura són dues cares d'una mateixa construcció cultural (propiciada, tot sigui dit, per l'esforç de molts il·lustres filòlegs que ens han precedit) i no té sentit desvincular-les o negar-ne la interdependència en nom de cap velleïtat estrictament «descriptiva» o «aplicada». Tampoc té cap sentit explicar literatura sense fixar-se en la llengua.

D'altra banda, la construcció històrica que és el català i totes les formes culturals que aquesta llengua ha conformat amb el temps constitueixen l'eix fonamental de la identitat nacional catalana (també construïda, naturalment) i s'hi van posar al servei des de les seves primeres formulacions. Ignorar això o, encara pitjor, voler-ho amagar és un despropòsit monumental que limita les possibilitats de la nostra llengua en l'entorn multilingüe d'avui, tan competitiu. Totes les llengües de cultura del nostre món occidental són exactament això mateix, i funcionen pràcticament de la mateixa manera envers les respectives nacions, les que tenen estat i les altres.

Tenim, doncs, massa estudiants que, interessats en la literatura i en les qüestions lingüístiques, i àdhuc afins al catalanisme, no passen de curiosos a les nostres assignatures perquè s'estimen més, sense que ningú no els ho qüestionari, estudiar altres filologies on veuen més perspectives de futur.

6. L'UTILITARISME ÉS UN MAL REFUGI PER ALS FILÒLEGS CATALANS.

Deixeu-me insistir en una cosa que ja he insinuat un parell de vegades. La utilitat del català, en el món d'avui, és relativa, i la necessitat que els nostres estudiants en poden tenir té més a veure amb la funció social de la llengua que no pas amb la funció comunicativa. Avui, d'entrada, tots els catalanoparlants som també castellanoparlants (menys els de la Catalunya del Nord i els de l'Alguer, que són, encara més, parlants del francès i de l'italià), i difícilment podrem sostenir per una raó pràctica que cal ensenyar i exigir la llengua a la universitat més enllà dels estudis específics de filologia catalana, que per aquest camí ràpidament esdevindran una mena de reserva índia.

D'altra banda, si caiem en la trampa de delimitar allò que cal que ensenyem als nostres estudiants a partir de la consideració del que els pot o hauria de ser útil, estem perduts. Com que el català no és intrínsecament necessari, i només constitueix, si voleu, una mena de requisit per a l'exercici de determinades feines, ens veurem abocats als esquemes educatius d'una escola d'idiomes.

De fet, em temo que potser ja hem avançat en aquest camí. Hem anat arraconant elements, en l'ensenyament del català, perquè hem considerat que no eren directament útils per a l'ús lingüístic, que enfarfegaven els programes de les nostres assignatures de llengua i que podien tirar enrere els estudiants menys convençuts. Ja hi hem donat entrada a les competències comunicatives i al Marc europeu comú de referència. Però amb tot això hem aconseguit que els portadors s'avorreixin com una ostra a les classes, que els curiosos no trobin amenitats que els enganxin, i que els altres, simplement, es refermin en la seva indolent aplicació.

7. HEM DE FER UN PLANTEJAMENT INCLUSIU I FLEXIBLE DE LA LLENGUA, QUE NO VOL PAS DIR CLAUDICANT.

Del que he dit fins aquí, potser algú en podria treure la conclusió que defenso una visió molt tradicional de la llengua catalana, ancorada en els usos i en els testimonis del passat, obsedida per la genuïnitat

i resistent davant les formes culturals i el «mestissatge» que el món d'avui ens proposa. Res més allunyat de la meva intenció. Penso que els professors de llengua som els que millor hauríem d'entendre que la interferència és consubstancial a les llengües quan són vives i mantenen contacte a través dels individus que les comparteixen i les usen, quan parlen i quan escriuen. I de parlants monolingües, com he dit, el català ja no en té. Això ho hem de fer entendre també als nostres alumnes de la universitat, per més militants que siguin, i treure'ls del cap plantejaments victimistes i nostàlgics que no poden assegurar de cap manera un bon futur a la nostra llengua. Les llengües canvien, i els canvis no formen part de cap programa diví o automotriu, sinó que s'expliquen, com s'han explicat sempre, pel context social i cultural. El que es tracta és d'exercitar una mirada atenta i vigilant, i de buscar sempre un equilibri que no violenti excessivament les sensibilitats de tota mena de parlants.

Aquest és en definitiva, pel que jo entenc, el plantejament de fons de la recent gramàtica de l'IEC, i el que no han entès els seus detractors, encara que la combatin amb raons prou ben fonamentades. Avui, per sort, no està en perill la consideració del català com una llengua de ple dret; sí que ho està, en canvi, l'adhesió a la norma per part de molts parlants que potser només en són ocasionalment i que caldria que ho fossin de forma més habitual i desacomplexada. El català, en definitiva, ha d'aspirar a cohesionar la societat catalana del futur i ser un agent de dinamització cultural a tots els nivells; no pot resignar-se a esdevenir només un requisit formal i simbòlic, patrimoni dels iniciats.

8. LA DIGNIFICACIÓ DEL TRACTAMENT DE LA LLENGUA (I DE LA LITERATURA) A LA UNIVERSITAT PASSA PER LA REVITALITZACIÓ DELS LLIGAMS AMB ELS ALTRES NIVELLS EDUCATIUS.

L'ensenyament de la llengua a les universitats ha d'afrontar, per tant, avui, desafiaments nombrosos i seriosos, i no pot fer-ho al marge de l'ensenyament de la llengua que es duu a terme en els altres nivells educatius, que té un caràcter molt més extensiu i un impacte, sens dubte, molt més gran. Els coneixements del català adquirits du-

rant l'educació secundària, sobretot, prefiguren el pòsit lingüístic dels nostres estudiants universitaris, i el grau de militància lingüística o de curiositat. La universitat, durant molts anys, ha desatès massa els professors dels instituts, que és tant com dir que els professors de filologia ens hem desentès absurdament dels nostres alumnes que no es quedaven a la universitat. No cal repartir culpes; és l'hora de refer ponts i de teixir complicitats, no sols perquè en depèn l'eficàcia de la nostra professió, sinó perquè també ens hi juguem el futur de la nostra llengua, que avui ja no és llengua primera per a la majoria dels catalans.

De la interacció entre els ensenyants del català, de trobades com la d'avui, podem treure'n profit tots, i junts podem conjurar diversos perills com la banalització de la llengua, o la confusió que atien alguns entorns pedagògics (universitaris!) entre els mitjans i els objectius, els mètodes i els continguts. Això ho podrem fer si partim d'un coneixement sòlid de la nostra llengua i de les seves manifestacions literàries més reeixides, si no permetem que aquells altres que avui ens venen a classe sense cap ganes demà siguin als instituts per cobrir la manca de filòlegs que el sistema no promou. I atesa la transcendència política de la qüestió, les nostres institucions ens hi haurien d'ajudar.

Per això, alguns professors de llengua i de literatura hem redactat una Declaració sobre el futur de l'ensenyament de la llengua i la literatura als centres d'educació secundària de Catalunya que ja ha començat a recollir l'adhesió de tots els professors que la vulguin subscriure. El text d'aquesta declaració és el següent:

Les persones i els col·lectius sotasignats, professors de llengua i de literatura catalanes a les universitats i als instituts de Catalunya, volem fer pública la nostra inquietud pel futur de l'ensenyament d'aquestes matèries en els centres d'Educació Secundària.

A les portes d'una renovació molt significativa del professorat de català dels instituts, motivada per la jubilació imminent de molts professors que van accedir a la docència quan aquesta matèria es va incorporar al currículum oficial, constatem que la Generalitat de Catalunya (els departaments d'Ensenyament i d'Universitats) està introduint una enorme laxitud en l'admissió de professorat per cobrir interinament les substitucions i places vacants.

S'ha decidit que els màsters de professorat de secundària no incorporin a Catalunya (sí que ho fan al País Valencià i a les Illes) la nostra especialitat, subsumida dins una especialitat genèrica de «llengua i literatura catalana i castellana» que no pot exigir coneixements previs de la matèria a cap dels estudiants perquè els hauria d'exigir a tots.

S'han obert les portes per fer interinament de professors de català a persones que poden haver cursat només 30 crèdits (mig curs!) de llengua i/o literatura catalanes dins les respectives titulacions universitàries.

No s'ha fet cap mena d'acció institucional per frenar la davallada d'estudiants dels darrers anys en les titulacions universitàries de filologia catalana i ara és precisament la falta de filòlegs allò que permet a l'Administració de justificar el relaxament en els requisits formatius.

Sorpren la poca sensibilitat de les institucions catalanes envers una qüestió que, al nostre entendre, pot afectar greument la salut de la llengua i de la cultura pròpies del país, una salut que ja és en aquests moments bastant precària. Ha estat assenyat, segurament, de mantenir la llengua i la literatura catalanes al marge del debat polític dels darrers anys sobre un futur estat català, però no podem imaginar que els nostres governants pensin realment que la subsistència de la llengua pròpia és un aspecte irrellevant per a la reivindicació nacional. Arreu del món, les llengües i les cultures articulades a partir d'aquestes llengües constitueixen eixos fonamentals en les identitats nacionals i, doncs, en els projectes polítics que hi recolzen.

Entenem que les circumstàncies sociolingüístiques actuals requereixen, més que mai, una formació sòlida dels professors de llengua i literatura catalanes. L'actuació dels centres educatius és fonamental en la preservació de la nostra singularitat cultural i, justament, per atendre la gran diversitat lingüística que hi ha a les aules ens calen professors molt ben preparats, que tinguin criteri propi i que no depenguin dels llibres de text; que tinguin, en conseqüència, la capacitat d'adaptar-se a qualsevol entorn docent.

Per això, i com que ens adonem de l'efecte multiplicador que les necessitats docents dels propers cursos poden tenir sobre la presa de decisions no prou ponderades, instem els departaments de govern responsables que escoltin els col·lectius implicats, en l'àmbit universitari i en l'educació secundària, i que prenguin mesures immediates per reconduir aquesta situació i assegurar que l'ensenyament de la llengua i la literatura catalanes als instituts faci la funció cohesiva i socialment dinamitzadora que és la seva raó de ser.

L'ENSENYAMENT DE LA LLENGUA CATALANA A LA
SECUNDÀRIA A LES ILLES BALEARS: QUATRE ILLES,
UN PAÍS... MASSA FRONTERES I MOLTS D'OUS PER
TRENAR, ENCARA!

JOAN GELABERT I MAS

*Departament de Llengua Catalana i Literatura
IES Santa Margalida (Mallorca)*

Resum

La ponència parteix de l'experiència de quatre dècades d'ensenyament de la llengua catalana i la literatura a diferents territoris dels Països Catalans. La realitat legal i l'acceptació social actual del seu ensenyament a les Illes Balears, amb una certa perspectiva històrica, i una inestabilitat fruit de la complexa realitat sociològica del país i l'alternança en el poder polític, n'ocupen la primera part. Posteriorment, l'autor se centra en aquells aspectes, tradicionals o innovadors, que, des de l'aula i el centre, contribueixen a donar valors positius i a eixamplar l'ús de la llengua i la projecten cap a fora, cap a la mateixa societat. I és en aquest sentit que es defensa i es reclama la implicació, encara avui en dia, de l'ensenyant, sobretot de llengua catalana, en aquest procés.

Paraules clau: experiència, realitat, complexa, implicació, ensenyant.

Abstract

This paper is based on the author's four decades of experience teaching Catalan language and literature in different regions of the Catalan-speaking territories. The author first describes the legal reality and current social acceptance of Catalan language teaching within the Balearic Islands, seen from a certain historical perspective, and the instability resulting from the complex social reality of the islands and changes in local political power. He then focuses on those aspects of language teaching, whether traditional or innovative, that can help to ascribe positive values to the language and thus expand its use, projecting it outwards from the classroom and educational institution into the greater society. The author concludes by arguing that it is essential even today that the teacher—especially the teacher of Catalan—should be wholeheartedly engaged in this process.

Keywords: experience, reality, complex, engagement, teacher.

D'ON VENIM I ON SOM

Quan em proposaren una reflexió sobre l'ensenyament de la llengua catalana en el sistema educatiu de les Illes Balears, concretament a la secundària, he de reconèixer que no vaig tenir prou en compte el titular proposat que, suposadament, havia d'orientar aquesta proposta. Això d'«en un hipotètic nou estat», des de la realitat en què ens movem els illencs ara per ara, crec que s'assembla massa a fer una ficció situada en una galàxia molt llunyana. Així que permeteu-me que deixi que els esdeveniments marquin i concretin aquest titular, no sé si gaire optimista vist des del nostre regne enmig del mar. El perquè no és mal d'entendre si ens atenem a les diferents realitats que marquen el dia a dia dels diversos territoris on la llengua catalana viu processos molt desiguals i en el nostre cas, sobretot, perquè ens trobam sotmesos a cicles polítics que marquen dinàmiques socials, culturals i, òbviament, educatives, molt distintes a les del Principat i a cops massa semblants als passos de «la yenka» (a la dreta, a l'esquerra, endavant i endarrere). Per això, i sense defugir el tema proposat, aquestes quatre reflexions em duran a parlar més de la llengua catalana a l'ensenyament que no de l'ensenyament de la llengua.

I és que podem parlar de millorar l'ensenyament del català al llarg de la secundària sense tenir en compte l'especial situació en què es troba aquesta llengua en una societat culturalment i nacionalment tan fràgil com és la societat illenca? Dificilment trobarem unanimitats sobre el paper que ha de tenir la llengua pròpia en un territori que es troba immers en un complex sentit de pertinença a una unitat territorial, emocionalment i/o nacionalment identitària, que aglutini la major part de la població. I és que no cerqueu balears a les illes. Hi ha mallorquins, menorquins, eivissencs i formenterencs (i si, a més, hi afegim els termes *català/espanyol* encara s'embulla més la troca!). «Quatre illes, un país, cap frontera», deia l'eslògan del primer Pacte de Progrés que l'any 1999 intentà marcar la vida política illenca i que no passà d'una legislatura. Com a estratègia publicitària era tot un encert, però les fronteres hi eren i divuit anys després encara hi són. De tot tipus i molt evidents. Pobres de nosaltres si volem anar de Menorca a Formentera amb certa urgència; arribam més aviat (i més barat!) a qualsevol contrada d'Alemanya.

Aquesta desarticulació territorial i nacional, al costat d'uns canvis demogràfics molt accentuats (any 2000: 850.000 habitants - any 2015: poc més d'1.100.000 habitants, segons dades extretes de l'Institut Balear d'Estadística) han ocasionat entre altres coses que la vinculació entre el coneixement i l'ús de la llengua catalana associat al lloc de naixement hagi experimentat unes fluctuacions força importants que els experts en l'anàlisi de la realitat sociolingüística ja han destacat en els darrers treballs publicats sobre la situació de la llengua arreu de tot el territori lingüístic.¹ I si a tot això hi afegim els continuats canvis en la gestió i orientació ideològica de les polítiques educatives, trobarem, segurament, bona part d'aquest desconcert, incertesa i vaivé en què es troba el món de l'ensenyament i en concret l'ensenyament del català a les Illes Balears. Perquè aquest darrer factor, la regressió ideològica que la dreta illenca (el PP) ha experimentat des de la darrera legislatura de Jaume Matas (2003-2007) i posteriorment amb la de José Ramón Bauzá (2011-2015), respecte del paper que la llengua catalana ha de tenir en la societat i en el sistema educatiu de les Balears, ha significat un trencament amb una postura permissiva i fins i tot de millora legal que havia permès avançar, també amb governs de la dreta espanyola, en força aspectes, en l'ús i la valoració de la llengua pròpia.

No seria just, però, si no tingués en compte en aquest punt de partida unes quantes dades que posen un toc d'optimisme en aquest difícil i complex panorama. Més de dues coses s'han fet bé, tot i els entrebancs esmentats (sobretot en els períodes en què la gestió educativa ha estat a mans de governs de progrés o que han necessitat el suport d'altres partits per formar majories), que expliquen el perquè s'ha passat, per exemple, de l'ús del català a la selectivitat en els anys noranta, que era de poc més del 20%, a un 81,1% l'any 2015.² I també

1. *IX Informe sobre la situació de la llengua catalana 2015*. Observatori de la llengua. IEC-Xarxa Cruscat.

2. Tal com assenyalava, com a factor d'esperança, Joan Melià, professor de la UIB, responsable de la política lingüística del primer Pacte de Progrés (1999-2003), sociolingüista i membre del Grup de Recerca Sociolingüística de les Illes Balears i de la Xarxa Cruscat, en una conferència celebrada a Ciutadella de Menorca el 24 de maig de 2013 amb un títol ben explícit: «Ús actual del català a les Balears. Passes de pardal, reculades de cranc».

és cert que, més enllà de la protesta unitària contra les barrabassades de la política educativa del govern Bauzá, vull creure que alguna cosa relativa al paper nuclear que la llengua catalana havia de tenir a la societat, i per tant també a l'ensenyament, uní les més de 100.000 persones que sortiren al carrer dia 29 de setembre de 2013. També és just citar que el primer que s'ha fet en aquest nou període de govern progressista en què ens trobam ha estat acabar definitivament amb el Decret TIL i retornar al català el paper que ha de tenir com a llengua d'ús preferent, i per tant de coneixement obligatori, i no només com a mèrit, a l'Administració pública. Fets positius que marquen un camí incert, no desbrossat del tot i a cops, darrerament, amb moltes bardisses (demogràfiques, legislatives, socials, culturals...) col·locades sistemàticament, que dificulten accions polítiques en positiu de llarga durada.

Per això parlaria (ara que l'ús de les metàfores sembla que interessa també als organismes judicials, cosa que no sé si m'ha d'alegrar pel seu interès pel coneixement de la cultura popular oral o m'ha de preocupar per allò que en puguin interpretar judicialment) del fet que per les nostres contradites illenques i respecte de l'ensenyament de la llengua catalana, optimismes a banda, encara hi ha molts d'ous per trencar i molta feina a fer per part de tothom: ensenyants, administració, famílies, societat en general... Tot això sabent, com deia, que els consensos majoritaris sobre el paper que ha de tenir el català als centres educatius i a la societat en general no existeixen de manera tan clara com sembla que sí que existeixen al Principat (les opcions polítiques illenques autònomes dels partits espanyols i que podrien governar amb pautes molt més contundents i efectives la política educativa de les Illes Balears no tenen capacitat per establir majories parlamentàries sense altres suports) i, a més, tenint present que en els darrers temps s'hi han introduït factors clarament preocupants (el canvi d'actitud del PP respecte de la llengua, la irrupció de partits com Ciutadans, la consolidació d'algunes associacions que juguen clarament a enterbolir el panorama de la unitat de la llengua, el paper clarament belligerant de determinats mitjans de comunicació...) que poden actuar de contrapesos ben regressius si segons quines opcions polítiques tornen a exercir el poder amb majoria.

EL MARC LEGAL: CURRÍCULUM I SITUACIÓ ACTUAL A PARTIR DEL CAOS DEL TIL (TRACTAMENT INTEGRAT DE LLENGÜES)

El marc legal actual que regula l'ensenyament de la llengua catalana a la secundària obligatòria substitueix el tristament famós Decret TIL 15/2013, de 19 d'abril (BOIB, núm. 53, de 20 d'abril de 2013).

La gran mobilització de setembre de 2013 fou, precisament, combatre l'argúcia legal i populista que l'executiu Bauzá dugué a terme per tal de guanyar-se l'opinió pública i que consistia a llevar presència a la llengua catalana com a llengua d'ús habitual a l'ensenyament, amb l'excusa d'afavorir, en nom de l'equitat i la justícia distributiva entre el català, el castellà i l'anglès, un accés generalitzat i més democràtic a aquesta última llengua a partir de la seva major presència al llarg de l'etapa escolar obligatòria i postobligatòria. Tot això venut no com a factor de millora de coneixement d'altres llengües sinó, barroerament, com a element d'accés a feines bàsiques vinculades al món turístic per part de la jove població illenca. Una anàlisi un poc acurada de les disposicions d'aquell decret ja posava de manifest la improvisació de la mesura, quan remarcava que no hi havia ni els recursos adequats per a la seva aplicació, ni s'ajustava a cap lògica en els terminis posats en un calendari d'aplicació irreal, ni els coneixements exigits per fer la docència en anglès eren els adequats segons paràmetres reconeguts internacionalment en l'ús escolar de llengües estrangeres. És cert, també, que part d'aquesta argumentació, així com la no consulta prèvia a l'autoritat que el mateix Estatut d'autonomia de les Illes Balears reconeix a la UIB en matèria de regulació de l'ensenyament de la llengua catalana, motivà l'anul·lació del decret dia 24 d'octubre de 2014 per part del Tribunal Superior de Justícia de les Illes Balears, anul·lació contra la qual va recórrer el govern Bauzá. Tot això dugué al món de la incertesa legal i del dubte bona part de les programacions dels centres escolars al llarg del curs 2014-2015, ja que entre altres coses aquesta suspensió legal suposava retornar als centres la facultat de recuperar els seus projectes lingüístics suspesos pel Decret TIL. I tot això amb un curs començat ja feia dos mesos.

Actualment, l'ensenyament de la llengua catalana a la secundària obligatòria apareix regulat pel Decret 34/2015, de 15 de maig, publi-

cat al BOIB, núm. 73, de 16 de maig de 2015, i en part modificat pel Decret 29/2016, de 20 de maig (BOIB, núm. 64, de 21 de maig de 2016). Aquest decret estableix en el seu preàmbul pel que fa a la llengua catalana:

La Llei 3/1986, de 29 d'abril, de normalització lingüística (BOIB, núm. 15, de 20 de maig) i l'article 7 del Decret 92/1997, de 4 de juliol, que regula l'ús i l'ensenyament de i en llengua catalana, pròpia de les Illes Balears, en els centres docents no universitaris de les Illes Balears (BOIB, núm. 89, de 17 de juliol), en concordança amb els articles 4 i 35 de la Llei orgànica 1/2007, de 28 de febrer, reconeixen la llengua catalana com a pròpia de les Illes Balears i, com a tal, llengua vehicular en l'àmbit de l'ensenyament i oficial en tots els nivells educatius.

En l'enunciat d'aquest decret, en els diferents articles que fan referència a principis generals, a finalitats o a objectius relacionats amb la llengua hi apareixen frases com aquestes:

Fomentar la consciència de pertànyer a la comunitat de les Illes Balears i contribuir al coneixement i la valoració del patrimoni lingüístic, històric, artístic, cultural i ambiental.

[...]

Comprendre i expressar amb correcció, oralment i per escrit, en llengua catalana i en llengua castellana, textos i missatges complexos, i iniciar-se en el coneixement, la lectura i l'estudi de les seves literatures.

[...]

Conèixer, valorar i respectar els aspectes bàsics de la cultura i la història i el patrimoni artístic i cultural, especialment els corresponents a les Illes Balears, reforçar el sentiment de pertinença a l'àmbit cultural i lingüístic català i entendre la diversitat lingüística i cultural com un dret dels pobles i dels individus.

Però també deixa clar que tal Decret s'articula a partir de la classificació —segons marca la LOE— que té la llengua catalana en el propi marc competencial i de nomenclàtor (el nom, en aquest cas l'adjectiu, sí que fa la cosa) de regulació autonòmica:

Les matèries s'agrupen en tres blocs d'assignatures:

- a) Assignatures troncal.
- b) Assignatures específiques.
- c) Assignatures de lliure configuració autonòmica.

Ja es veu que això de troncal en la seva accepció més contundent segons el DIEC («2 adj. [PE] Que forma el nucli d'una disciplina o d'una especialitat. *Matèries troncal.*»), marca clarament el valor que rep la llengua catalana —part d'allò que la Constitució anomena «las demás lenguas españolas»— en el plantejament general de l'educació secundària obligatòria per part dels legisladors espanyols.

Ara bé, el tema del marc legal, tot i ser definitori de part del problema, no ha estat «el problema» (el que pot passar a partir d'ara ja són figures d'un altre paner), ja que aquest mateix marc i els altres que hi han hagut han permès, fins ara, actuacions complementàries, sempre amb la no-ingerència, complicitat, col·laboració o, fins i tot amb la iniciativa, dels mateixos poders públics, segons el seu color polític i la seva major o menor implicació per fer avançar els usos de la llengua; actuacions que són les que veritablement incideixen en la percepció positiva de l'ensenyament de la llengua catalana dins l'àmbit educatiu i la seva projecció com a eina d'ús normalitzat i associat a factors positius dins i fora dels centres.

Per això en aquesta anàlisi i valoració del que hi ha i del que crec que s'hauria de fer, partint sempre de la meva experiència de docent i no sé si ajustant-me gaire a l'objectiu del simposi, intentaré circumscriure'm a un aspecte bàsic per enfortir l'ensenyament de la llengua catalana a la secundària, a les Illes Balears: la creació d'entorns favorables que creïn nous camins i en multipliquin les possibilitats d'ús, dins i fora de les aules. Tot això sabent, com deia, que d'aquí a dos anys la truita es pot tornar a girar i canviar completament el panorama i l'anàlisi present.

UNA LLENGUA AMB VALORS DINS I FORA DE L'ESCOLA

1. *Els Projectes Lingüístics, les Comissions de Normalització Lingüística i els PALIC (Plans d'Acolliment Lingüístic i Cultural), eines legals per avançar dins dels centres*

Com que cadascun dels territoris de llengua catalana ha seguit una dinàmica diferent a l'hora d'introduir i legislar sobre el paper que ha de tenir el català en el seu sistema escolar, convé fer una referència al camí seguit en el sistema educatiu de les Illes Balears. En el cas illenc, ha estat un procés gradual i amb una legislació progressiva que ha vist com el seu ensenyament passava de ser una opció voluntària al marge del currículum i fora de l'horari, a ser una assignatura avaluable; posteriorment a ser usada com a llengua de l'ensenyament en altres matèries no lingüístiques amb el vistiplau dels pares per, més tard, no necessitar aquesta conformitat i convertir-se obligatòriament en llengua vehicular, amb matisos múltiples. Tampoc no cal oblidar que l'assumpció de les competències educatives a les Illes Balears fou força posterior a Catalunya i al País Valencià. Posteriors decrets i ordres han anat ampliant aquesta presència, per donar cobertura legal a l'ús del català com a llengua de l'ensenyament i estimular-ne l'ús.³

3. El Decret 92/1997, de 4 de juliol, que regulava l'ús i l'ensenyament de i en llengua catalana, va ser el primer cop en què es parlà dels Projectes Lingüístics de Centre per avançar, sobretot, en l'ús de la llengua com a vehicle i marcava quines assignatures s'havien de fer en llengua catalana en cada etapa educativa. Així, en el seu article 18 especificava: «a) En l'educació secundària obligatòria s'impartiran en llengua catalana, pròpia de les illes Balears, l'àrea de ciències socials, geografia i història i l'àrea de ciències de la naturalesa. Aquesta implantació es farà de forma progressiva i d'acord amb l'article 8 d'aquest Decret. b) D'entre les altres àrees, i fins a arribar a la meitat del còmput horari, es concretaran en el Projecte lingüístic, que haurà de ser aprovat per majoria qualificada del consell escolar del centre, quines àrees i a quins grups i nivells s'ensenyaran en llengua catalana».

L'Ordre de 12 de maig de 1998 regulava l'ús de la llengua especificant que si el centre no havia arribat al 50% de les matèries en català, ho havia de fer; si ja hi havia arribat o superat el 50%, no calia fer res, però si volia superar aquest 50%, havia de consultar els pares.

Però calia alguna cosa més si es volia que, més enllà del marc legal, la llengua catalana, una llengua valorada, llavors i encara ara, massa vegades com a subalterna dins la societat illenca fos percebuda positivament dins dels mateixos centres i deixàs de ser vista només com una assignatura més per part dels alumnes i fins i tot, conscientment o no, també per part del mateix professorat no especialment predisposat al seu ús públic i normalitzat. Fou per això que es posaren en marxa els anomenats Projectes Lingüístics de Centre i posteriorment les anomenades Comissions de Normalització Lingüística, per tal d'articular totes aquelles mesures que projectassin valors positius en la percepció de l'ús de la llengua catalana dins del mateix centre i a tots els nivells, alhora que «obligassin»⁴ els ensenyants a usar-la dins i fora de l'aula per reforçar, prestigiar i estimular-ne l'ús.

Posteriorment, a partir del curs 2002-2003 foren els Plans d'Acolliment Lingüístic i Cultural (PALIC) l'instrument legal que s'articulà per donar resposta a la contínua entrada d'alumnes nouvinguts dins del sistema educatiu a tots els nivells de l'educació obligatòria,⁵ a fi de poder millorar i accelerar la seva integració en el sistema escolar illenc, avançar en la normalització de la llengua cata-

El Decret 115/2001, de 14 de setembre, el que va fer va ser regular l'accés a la docència amb uns requisits lingüístics previs a la fase d'oposicions, per tal de poder exigir al personal docent l'ús vehicular de la llengua en aquelles matèries que cada centre havia establert que s'havien de fer en llengua catalana.

4. Ho escric expressament entre cometes, ja que no hi ha hagut manera (no sé si dir-ne voluntat o incapacitat!) d'exercir un control sobre l'ús real de la llengua a l'aula, més enllà del compromís i implicació que a cada centre tenien els membres d'aquesta comissió quan topaven (i topen) amb reticències o desídia per part de cert professorat.

5. Segons dades del Ministeri d'Educació, les Illes Balears tenen la taxa d'alumnat estranger, sobre el total de l'alumnat, més alta d'Espanya, només per darrere de la Rioja. El curs 2014-2015, d'un total de 100 alumnes, quasi 14 eren estrangers a les aules de les Illes. La mitjana estatal se situava, en canvi, en el 8,7%. Repassant els *Anuaris de l'educació de les Illes Balears* hom pot constatar com es passà dels 1.450 alumnes estrangers matriculats als centres educatius a tots els nivells (infantil, primària i secundària) als 28.568 nouvinguts del curs 2008-2009, que marquen el punt més alt del percentatge de població escolaritzada. I si bé és cert que a partir del curs 2010-2011 els percentatges han anat baixant, aquests dos darrers cursos l'alumnat de procedència estrangera ha tornat repuntar un altre cop.

lana i que aquesta nova població escolar no actuàs de fre a la dinàmica seguida fins aleshores.

També en algun centre s'han creat, amb el vistiplau de la comunitat educativa i de la inspecció, aules d'integració, si s'han adonat que amb el PALIC no n'hi havia prou per assegurar una integració lingüística que permetés als nouvinguts seguir amb normalitat el curs escolar.

Aquestes eines legals han permès que sigui en el món educatiu on s'han donat els canvis més importants i més efectius pel que fa a la valoració i ús efectiu de la llengua. El valor de les actituds positives que han fet de la llengua catalana una eina d'ús habitual, més enllà de la matèria i del professorat de català, ha permès donar a l'ensenyament públic, en general i amb totes les excepcions que es vulguin, una certa normalitat d'ús que no sempre troba correspondència fora de les aules. El món educatiu illenc ha estat i és en aquest sentit un espai capdavanter en la normalització de la llengua a la nostra societat.

2. Accions complementàries dels docents per projectar la presència i l'ús més enllà de les aules, més enllà del currículum oficial. Elements de dinamització

Si bé la connotació que té actualment l'ús de la llengua catalana dins i fora de les aules a la societat illenca no és el tema d'aquesta ponència, se suposa que l'objectiu del seu ensenyament és contribuir a fer-ne possible el coneixement i, per tant, l'ús normal i normalitzat al centre i a fora, al carrer, al treball, a l'oci, a l'empresa... al país sencer. Però, per fer-ho possible, cal, també des de l'escola, donar força i recursos per poder superar aquells entrebancs mentals i reals amb què ens enfrontam diàriament. I per això, perquè ens trobam com ens trobam i perquè el camí és ple d'obstacles, cal anar més enllà del que marquen els currículums oficials i els marcs legals, vestint de moltes maneres una normativa que no ho pot abastar tot, ni pot passar per sobre de la realitat política en què ens movem.

Així que en aquesta part de la meva ponència ja és hora de deixar de banda el to legal de la normativa i el que permet per, a partir de l'aula i sortint-ne fora, donar cos i vida a la llengua.

En un context de normalitat per a la llengua pròpia d'un territori, parlar de millorar-ne els ensenyaments segurament ens faria centrar més, lògicament, en aspectes com la metodologia, el treball de la diversitat, la multiculturalitat (en aquests moments, cap territori de la nostra àrea lingüística s'escapa d'aquesta situació que cal treballar amb seny i sense perdre de vista una premissa bàsica, com és que la llengua de trobada d'aquesta diversitat ha de ser la catalana), el treball en equip, les ràtios desitjables, tècniques per millorar i despertar l'interès per l'escriptura, per la lectura, l'accés de les tecnologies a l'aula... Aquest camí, sigui quina sigui la situació en què es mou l'ensenyant, sempre s'ha de tenir ben present, ja que una pedagogia posada al dia i de reflexió continuada per a qualsevol docent, al marge de la seva matèria educativa, segueix essent bàsica per millorar la pràctica dins i fora de l'aula. Però les meves reflexions se centraran més en aspectes globalitzadors i creadors d'entorns favorables a l'ús de la llengua, sempre partint de l'aula, del centre, tal com recull una frase de la presentació d'aquest III Simposi: «Considerem que la llengua i la literatura catalanes són, també, un afer d'estat: la seva presència ha de ser més rellevant i activa, no únicament en els currículums educatius i en la formació d'adolescents i joves, sinó també en el conjunt de l'educació, la cultura i la societat catalanes». En aquest sentit, però, deixaré de banda, conscientment, accions que en un moment determinat es dugueren a terme amb la complicitat o amb la iniciativa dels equips que gestionaven la política educativa i lingüística de les Illes Balears (algunes d'elles encara subsisteixen de forma precària i sense suport institucional) i que crec que suposaren una dinamització efectiva de la llengua catalana i creadora d'espais d'ús entre la població escolar de secundària de les Illes Balears.⁶ La meua reflexió se centrarà en el paper que l'ensenyant pot tenir en tot aquest procés d'eixamplament d'horitzons per a la llengua.

Han estat gairebé quaranta anys de docència, deu dels quals al Principat —des de Sant Roc (Badalona) a Bellvitge (l'Hospitalet); des de Ciutat Badia (abans de la seva conversió en municipi) al barri de la

6. Joan GELABERT (2003). «La creació d'espais d'ús per a la llengua entre els joves», *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 17, p. 211-224.

Sagrera (Barcelona)— i uns altres trenta a Mallorca, la majoria en un centre de la capital i la darrera dècada en un institut de la Part Forana de l'illa. Centres ben diferents, territoris distints, amb legislacions i dinàmiques força desiguals, però amb una mateixa necessitat. No n'hi havia prou amb el corpus legal per garantir que la llengua catalana tingués la presència, dins del mateix centre i a fora, que hauria de tenir com a llengua pròpia del territori. Calia treballar-s'ho de moltes maneres. Donar-li vida fins a fer-la sentir com a pròpia i necessària a uns alumnes sotmesos a moltíssims flaixos laminadors d'aquest ús normalitzat.

No som cap expert o teòric de la pedagogia, ni puc anar gaire més enllà de la meua experiència personal (viscuda, això sí, de manera apassionada!) al llarg de quatre dècades, però sempre he cregut en una premissa associada a la feina del docent que és allò que m'ha dut a acceptar aquesta ponència. Dins i fora de les aules, la llengua i el seu ensenyament —i més en el nostre cas— han d'anar vinculats a aspectes positius, a crear xarxa de complicitats. I tot això passa, encara ara, per una implicació directa, voluntària (la mobilització continuada a tots els nivells i també al món educatiu segueix essent la nostra autopista «de peatge» si ens en volem sortir), dinamitzadora, del professorat, de la comunitat docent. I quan dic del professorat no em referesc, només, al professorat que ensenya la matèria de llengua catalana i literatura; però sí que especialment m'adreça a ells quan expòs aquestes quatre reflexions sobre una feina carregada, encara ara, d'aspectes que van més enllà del treball mecànic d'aula i d'una mentalitat restrictiva per a un docent compromès i que no es conforma a seguir una programació massa encarcarada i limitada per un currículum oficial.

No hi ha una sola estratègia, ni receptes màgiques. Només feina i compromís. O compromís i feina, que l'ordre no importa. Crec en la gota d'oli que s'escampa a poc a poc però de manera constant i que ho arriba a amarar tot. Per això, aquest escrit es proposa de reivindicar algunes d'aquelles activitats i actuacions desenvolupades al llarg d'aquests gairebé quaranta anys de docència dins dels centres de secundària, absolutament voluntàries, i que crec que han ajudat a consolidar el coneixement adquirit a l'aula, han creat complicitats, han despertat l'interès per la llengua (i pel país), i n'han estimulat l'ús.

Amb tota la modèstia del món, i sense descobrir res de nou, crec que aquestes activitats, on la presència i pràctica de la llengua oral i escrita és el seu motor, segueixen tenint una enorme potencialitat. I surten de l'aula o del centre. I arriben molt més enllà, en positiu. I totes elles es poden alimentar i renovar (i ho haurien de fer!) amb les noves tecnologies.

A algú li pot semblar que parlar de segons quines d'aquestes eines didàctiques és d'una obvietat gratuïta, que el seu ús està generalitzat, que això ja es fa i que calen nous instruments i estratègies. I segurament és així, en part, i també que d'altres més experts i preparats en parlaran. Jo, vist en passat, puc parlar del que modestament he intentat fer, o he vist fer, i del que crec que ha funcionat al llarg de la meua vida de docent, que no s'hauria de deixar de banda i que suposa una manera d'actuar força més enllà del perfil de l'ensenyant lluny de la mentalitat funcional. I sense ser exhaustiu, ni aprofundir-hi gaire, enumerar en quatre mots aquestes gotes que eixamplen els usos de la llengua. Són sempre elements de dinamització que s'han de valorar de manera global, que, en la mesura que sigui possible, no han de quedar reduïts a la feina d'un sol professor o del departament de llengua catalana i literatura i, per tant, convé que siguin assumits pel centre com a eines pedagògiques complementàries que contribueixin a vestir la llengua de possibilitats d'ús. Ni estan citats per ordre d'importància, ni són, en absolut, una llista tancada. Fins i tot, cadascuna d'elles conté possibilitats, que aquí no apareixen citades, segurament més operatives i engrescadores, i que sempre dependran de la capacitat i voluntat de l'ensenyant per entendre el seu paper de dinamitzador en un entorn que demana, a més de compromís, implicació.

- a. El teatre
- b. La música
- c. La imatge
- d. La ràdio
- e. La revista escolar
- f. Escriptors al centre
- g. El país a l'escola
- h. Els intercanvis escolars

- i. Les parelles lingüístiques
- j. Les noves tecnologies
- k. Els certàmens literaris
- l. Els passeigs literaris
- m. I moltes més

a. El teatre. La força del teatre. Som molts els docents que, sense tenir una gran formació d'entrada (la formació l'hem haguda d'aprendre a base de voluntat i voluntarisme fent cursos pel nostre compte), hem fet ús d'una eina pedagògica, el teatre, d'una força inqüestionable pel que representa d'autoafirmació per als adolescents, de millora de la confiança en l'ús oral de la llengua, de projecció positiva cap a l'exterior també, sobretot cap a les famílies. Sense anar més lluny, a Ciutat Badia, fa gairebé quaranta anys i en un context de total immersió en un món castellanoparlant, el teatre dit i representat en català em va permetre fer conèixer Miquel Martí i Pol a alumnes i a famílies absolutament orgulloses de veure els seus fills sobre un escenari recitant en la llengua de la terra d'acollida uns poemes la força dels quals, dramatitzats, musicats i representats, els apropava a una realitat lingüística aleshores encara força llunyana. I és que la capacitat que té l'art dramàtic d'integrar en un grup, d'assumir responsabilitats en una feina col·lectiva que necessita de la col·laboració de tots, ha estat, en tots els altres llocs on he exercit la docència, una eina eficaç com n'hi ha poques. Integrar nous nens en els muntatges (el teatre usat com a activitat per treballar i millorar l'oralitat) ha estat posar oli en un llum en la seva seguretat com a nous catalanoparlants, i alhora una porta oberta de bat a bat per fer arribar, a través dels fills, la nova llengua a les famílies. Cal reivindicar i no deixar perdre aquesta eina pedagògica, ja que, ben usada i amb intel·ligència, dona una dimensió especial a la llengua que transcendeix de molt l'espai restringit de l'alumne, de l'aula i del centre. En el cas del currículum actual a les Illes Balears, la pèrdua d'hores d'allò que s'anomenaven tallers (dues hores setmanals) dificulta enormement seguir amb una activitat com aquesta que era clau per treballar aspectes que anaven molt més enllà de les quatre parets de l'aula.

La possibilitat, a més, de poder representar aquestes obres més enllà de l'espai del centre o de la localitat és un altre factor que explica

la força del teatre com a experiència. Incentivar les mostres escolars, els intercanvis teatrals, és reforçar encara més aquesta activitat i tot el que comporta d'altaveu per a la presència de la llengua catalana.

b. La música. La suggestió de la música, l'eixamplament d'horitzons. No cal que insisteixi gaire en el que representa la música per als adolescents. Però també cal tenir ben present l'univers mediàtic amb què la música els arriba. I la música feta i expressada en català en aquest univers té uns canals de difusió i una presència ambiental, encara ara, ben minsos, sobretot més enllà del Principat. Són moltes les oportunitats i ocasions en què la música cantada en llengua catalana pot aparèixer dins l'aula. Tant a les classes de llengua com quan es parla de literatura. Només cal estar una mica al dia en el tema musical i no defugir cap gènere d'entrada. Des dels noms consagrats de sempre, fins a les darreres tendències musicals. Afortunadament ni la qualitat, ni la quantitat, ja no són un problema. El problema és conèixer-los tu i fer-los conèixer a ells una realitat que no sempre sura al seu davant.

Intentar que descobreixin, en el cas de la nostra realitat illenca, cantants i grups que canten en català més enllà dels quatre grans noms que per una raó o altra els hagin pogut arribar, no és una cosa gratuïta. Desgraciadament, l'allau de música que els arriba es mou a través de plataformes audiovisuals gens o poc receptives a la música en llengua catalana. I funciona. Una vegada han sentit i conegut aquesta actualitat musical i els canals per accedir-hi, que en siguin usuaris i consumidors habituals ja és molt més fàcil.

No cal oblidar tampoc que dins del centre, i d'això també en parlarem més endavant, s'organitzen moltes activitats que acaben amb algun obsequi o premi per als guanyadors o participants. Si entre aquests premis hi ha música en català, tot això ho reforça encara més. Tot ajuda a omplir la cistella.

Una altra possibilitat assajada amb alumnes ha estat, per exemple, transformar una lectura en banda sonora. Això ha estat factible quan algun alumne amb coneixements musicals i entusiasta de les eines tecnològiques que permeten fer música a partir de programes d'ordinador ho ha volgut fer. Això sí, la feina havia d'anar acompanyada de la

justificació escrita del perquè i com de la composició: instruments elegits, melodia, to... Després, a més d'escoltar la composició a classe, ho havia d'explicar als altres companys. Oralitat, escriptura, creació artística, autoafirmació, complicitat.

Relacionat amb això també és important aconseguir fer venir al centre alguns dels intèrprets que en aquell moment es mouen en el panorama musical. Per pròpia experiència, aquest és un reclam magnífic per dimensionar el triangle: jove-música-llengua.

c. La imatge. La imatge que tot ho abasta. En aquests moments la major part dels centres de secundària disposen, en força ocasions dins de la mateixa aula de referència, de pantalles, pissarres digitals, ordinadors personals, que permeten veure i treballar la imatge. A més del visionat de pel·lícules relacionades amb el temari, sobretot pel que fa a la part d'adaptacions d'obres literàries de referència, o d'imatges que ajudin a consolidar alguns dels temes del currículum no estrictament literari, cal aprofitar l'enorme potencialitat de la imatge. Qui més qui manco dels nostres alumnes disposa d'una eina poderosíssima capaç de transformar en una seqüència cinematogràfica qualsevol idea. El mòbil és, vulguem o no, part imprescindible del seu dia a dia. Així que feines com traslladar una història escrita (també la poden escriure ells!) a unes imatges fetes amb un mòbil o una càmera i visionar-les a classe no cal dir que és una pràctica absolutament engrescadora i que, ben usada, connecta positivament noves tecnologies amb llengua, tant en els seus aspectes orals com en l'escriptura (escriure el guió, l'escaleta de gravació...). Si el centre disposa d'algun laboratori audiovisual (avui en dia aquesta possibilitat existeix i a costos força assequibles) per treballar aspectes de la gravació i muntatge un poc més complexos, encara millor.

d. La ràdio. La paraula, treballada. Deia abans que ja són molts els centres que disposen de tecnologia que els permet tenir una petita ràdio escolar que pot donar un joc considerable als diferents aspectes formals de la llengua escrita i oral, i servir per treballar força aspectes de les diferents tipologies textuals. Saber què s'ha de dir i com s'ha de dir per tal que el missatge sigui entenedor, correcte, suggeridor i ade-

quat al context en què es produeix. La potència del mitjà permet, també, vestir-lo amb moltes altres coses, música, actualitat, debats... Tot això fa de tornaveu immillorable a la presència de la llengua i, ben aprofitat, es pot estendre a tots els cursos de la secundària, tant a l'etapa obligatòria com al batxillerat. Hi ha moltes experiències ressenyades i publicades que es poden consultar i que poden orientar la seva posada en funcionament.

e. La revista escolar. L'escriptura en tota la seva extensió. Poca cosa hi ha a dir sobre les revistes escolars i la seva efectivitat pedagògica en molts de sentits i vinculats a tots i cadascun dels aspectes que es treballen dins d'un centre. A més de ser un autèntic testimoni del dia a dia de la comunitat escolar, és un espai on l'alumnat participant hi aboca el millor. Ja no cal que la matèria treballada sigui estrictament lingüística (però en el moment que l'escriptura en sigui l'eina bàsica de la seva construcció, ja és un factor que s'ha de tenir molt en compte), però sí que és important que la revista arribi a totes les llars familiars i que els pares i mares hi vegin els seus fills i el que hi diuen. Només cal intentar que sigui vista com a eina col·lectiva, que hi participin tots d'una manera o altra. No és difícil que tothom treballi dins de la classe aspectes relacionats amb elements curriculars vinculats amb la llengua escrita i que algun d'aquests texts aparegui a la revista.

f. Escriptors al centre. Escriptors de carn i os. Vet aquí una altra oportunitat d'or que cal aprofitar. D'una manera o altra és important que cada nivell, cada curs, faci alguna lectura que permeti que el seu autor o autora pugui venir al centre a parlar amb l'alumnat. Afortunadament, igual que amb la música, les possibilitats hi són i només cal planificar un poc aquestes lectures per fer-ho possible. Veure el personatge, autor de l'obra que acaben de llegir; parlar de la seva feina, de la idea que va originar la novel·la, o l'obra de teatre, o el poemari, responen les preguntes de l'alumnat, redimensiona el fet de la lectura i acostia l'alumne al fet cultural propi de manera directa.

Altres experiències amb autors, en aquest cas amb alumnat de batxillerat, han passat per fer trimestralment un dinar al mateix centre, amb menjar elaborat o dut pels mateixos alumnes i convidar a dinar

un autor per tal de comentar la seva obra. Una experiència enriquidora que es pot veure reforçada amb la dramatització d'algun fragment, amb la recitació d'algun poema amb acompanyament musical, etc.

g. El país a l'escola. Del petit país, al país sencer. En un entorn com el nostre, una illa, amb unes dimensions que permeten una planificació global i més enllà de la matèria de llengua catalana i literatura, hi ha una experiència que és fàcilment traslladable a entorns territorials semblants: comarcals, paisatgístics, etc. El que cal és planificar a nivell de centre, de manera pluridisciplinària, unes sortides anuals que afectin tots els nivells i que els permetin conèixer, al llarg de la seva etapa obligatòria, bona part d'un territori des de vessants diversos: llengua, geografia, història, economia, art, literatura, matemàtica, música, activitats esportives, coneixement d'institucions pròpies... Conèixer per valorar, conèixer per apreciar, conèixer per estimar. Potser ens sorprendríem molt si gratàssim una mica en el coneixement del territori que tenen els nostres alumnes. Amb totes les excepcions que vulguem, no està gens generalitzada la seva mobilitat territorial i, per tant, el coneixement que tenen d'un entorn que teòricament haurien de tenir molt present. Alumnat adolescent de la capital mallorquina que a penes s'havia mogut més enllà de la ciutat (i per segons quins llocs, encara), no era precisament una minoria. Alumnat adolescent de la Part Forana que de la capital en sabia dues o tres coses, igualment. I d'illa a illa, no en parlem. El seu coneixement reforça una identitat territorial en tots els sentits: paisatgísticament, territorialment, culturalment. I no cal dir què pot significar això per a entorns on la presència de la llengua catalana és força precària, conèixer espais de normalitat lingüística gairebé absoluta.

I si aquesta proposta pedagògica es fa del més proper al més llunyà, és lògic demanar iniciatives i donar possibilitats al coneixement del país sencer. Fa anys, massa ja, que es va deixar perdre una eina de participació (sé que hi havia un fort component de mecenatge particular al darrere que ho possibilitava) que per a tota una generació d'alumnes de secundària illencs va significar una entrada més que simbòlica al concepte de país global, la campanya «El país a l'escola». Aquesta iniciativa sorgida de l'Acció Escolar del Congrés de Cultura

Catalana (i avui reduïda a la Catalunya estricta) va permetre que fossin centenars, milers, els alumnes de secundària de les Balears (algun cop es va fer a la inversa) que poguessin visitar les terres del Principat i compartir llengua, cultura, història, tradicions, vivencialment, lúdicament. Arbitrar formes i recursos legals que fomentassin i permetessin aquestes eixides i intercanvis globals seria una manera immillorable de fer entrar el país sencer a l'escola.

h. Els intercanvis escolars. Les emocions compartides. Vet aquí una activitat que té un rendiment considerable que va molt més enllà de l'aula i del centre. I com altres activitats aquí citades no es redueix a l'àmbit de la matèria lingüística, encara que en sigui un factor bàsic i l'element nuclear de l'intercanvi. L'objectiu torna a ser de centre i els destinataris, els alumnes d'un determinat nivell. El cas que citaré (una possibilitat entre moltes altres treballades al llarg dels anys als centres on he estat) es refereix a un intercanvi, també consolidat, i que posarem en funcionament en el darrer centre on he treballat, l'IES Santa Margalida, a Mallorca. Un centre de la Part Forana, però situat a la zona costanera de la Badia d'Alcúdia, amb un percentatge considerable d'alumnat catalanoparlant de la mateixa localitat, d'altres de nouvinguts de procedència ben diversa i un tercer bloc d'alumnat que viu a la zona litoral, fills de gent relacionada amb el sector serveis del món del turisme i de majoria castellanoparlant. L'intercanvi es fa amb alumnat d'un centre de la Catalunya Nord on es fa ensenyament en català, el col·legi Pompeu Fabra d'El Soler, a prop de Perpinyà. La programació de l'intercanvi implica que, quan els nostres alumnes fan segon d'ESO, fan d'acollidors familiars, al llarg d'una setmana, d'un alumne rossellonès. L'objectiu, que passa per la implicació de les famílies, és que el curs vinent, en fer tercer d'ESO, són els nostres alumnes els acollits a les llars rosselloneses, a les famílies de les seves parelles d'intercanvi. La llengua de relació és la catalana. Sempre. Es dona el cas (una mica cercat, val a dir-ho) que en moltes d'aquestes parelles d'intercanvi són els alumnes els únics que tenen la capacitat de comunicar-se... en català. I és que entre ells és l'única llengua compartida (els nostres no saben francès i ells no saben castellà) i les famílies, no sempre coneixedores de la llengua catalana (ni aquí, ni al Rosselló), fan esforços per usar-la.

Puc assegurar que aquests intercanvis generen entre els adolescents tot un munt de complicitats en un moment de les seves vides on els elements emocionals suren pertot arreu. Relacionar aquestes experiències positives amb el fet que la llengua que ho ha possibilitat és la llengua catalana és un element que s'ha de tenir molt en compte per generar actituds lingüístiques favorables d'ells i de les seves famílies.

No cal dir que les possibilitats de moure intercanvis d'aquesta mena són immenses. Els esforços esmerçats en aquestes experiències tenen una compensació a curt i a llarg termini i donen valors i consoliden coses que van més enllà de la llengua. El coneixement del país, per exemple.

i. Les parelles lingüístiques. Donar visibilitat i presència real i efectiva a la llengua com a eina d'integració. No cal apellar a les actituds lingüístiques per saber que, desgraciadament, la renúncia a l'ús de la llengua catalana per adreçar-se a un nouvingut, a un desconegut, és allò que marca, majoritàriament i espontàniament, les regles del joc. Només en casos de clara consciència lingüística, no precisament dominants en aquesta etapa de l'adolescència, la llengua catalana passa a ser la llengua d'intercanvi espontani. Per això és tan important que des del centre s'organitzi aquesta activitat destinada, precisament, a afavorir que el nouvingut s'integri ràpidament a la vida del centre alhora que vegi en l'aprenentatge de la llengua catalana l'eina normal de la seva integració social.

La voluntarietat per part dels alumnes catalanoparlants que s'impliquen en aquest tutoratge lingüístic reforça de manera clara la seva consciència lingüística i millora la percepció de l'ús de la llengua pròpia com a llengua de relació dins i fora de l'aula per part de la resta d'alumnes i alhora actua de catalitzador d'altres voluntats i consciències lingüístiques esmorteïdes que ni s'havien plantejat d'usar-la.

j. Les noves tecnologies. Llengua i futur tecnològic. Un binomi absolutament cabdal si es volen generar camins de futur per a la llengua en un món que cada cop gira més a l'entorn de la tecnologia. I reptes tots, ja que la velocitat amb què es generen aquests nous reptes tecnològics passa per no deixar de banda, per no arraconar, la presència de la

llengua catalana a tots els nivells. Fer conèixer a l'alumnat la seva presència en el programari als aparells més usuals d'ús individual (mòbils, tauletes, ordinadors...) i animar-los al seu ús, així com els enllaços on la presència de la llengua sigui el vehicle que doni respostes a la seva recerca d'informació (cercadors, correctors, diccionaris, pàgines web...) és una manera d'assegurar que el català en sigui l'accés. Tot això passa per un reciclatge continuat per part del professorat, també i especialment, en aquest camp. Conèixer els recursos acadèmics i lúdics de la xarxa on la llengua catalana n'és la llengua d'ús i fer-los conèixer és imprescindible en una professió cada cop més dependent de la tecnologia.

k. Els certàmens literaris. L'estímul de la creativitat escrita. De la lectura a l'escriptura. De l'escriptura a la lectura. Vet aquí un binomi que l'escola no pot deixar de banda i s'hi ha d'implicar a fons. I tots els docents sabem que a l'etapa de l'adolescència tant l'una com l'altra es veuen reduïdes dràsticament. Per això és tan important «vestir literàriament» el centre escolar, donar-li una dimensió global i implicar-hi activament tot el departament, tot el centre. Una bona dinamització de la biblioteca escolar amb una proposta d'engrescament a la lectura més enllà de les aules hi ajuda molt. També els anomenats certàmens literaris. I si aquests certàmens tenen el plus de veure publicats els treballs guanyadors, encara més. Donem prestigi i valor a tot allò que sigui el treball de creació literària. Si bé és cert que gairebé tots els centres tenen el seu Sant Jordi literari, cal anar més enllà i dimensionar el caràcter i la importància de la lectura i l'escriptura creativa de manera que passi a implicar tota la comunitat educativa.

l. Els passeigs literaris. Camins de literatura. Una altra activitat que té un rendiment excel·lent en el sentit que es deia de vestir àmbits i augmentar les possibilitats d'ús de la llengua i que funciona, sobretot, a l'etapa del batxillerat quan l'alumnat ja disposa d'un cert bagatge cultural i d'una edat que li permet assaborir molt més el plaer de relacionar literatura i paisatge. Ja sigui un passeig amb un autor de referència com a eix de l'itinerari, ja sigui un passeig per una ciutat o territori amb uns racons cadascun d'ells amb una història literària relacionada amb un autor, amb una obra, amb una anècdota. L'experi-

ència emocional de trepitjar espais sabent que allà esdevingué tal fet vinculat al coneixement literari i que això ha passat al bagatge personal perquè un dia es va fer un passeig relacionat amb el centre on un havia estudiat, és donar valor a la llengua, a la literatura, a la cultura, al país. No cal dir que en aquests moments, més enllà dels dossiers, treballs i propostes que cadascú pugui fer, hi ha publicades moltíssimes coses que es poden tenir en compte per treballar aquests itineraris literaris. Si un vol anar més lluny (encara que els destinataris ja no siguin estrictament alumnes de secundària obligatòria o de batxillerat), cal tenir molt en compte les aportacions fetes per Llorenç Soldevila amb una proposta d'itineraris que tenen present el país «sencer».

m. I moltes més. D'experiències educatives enriquidores i eixampladores d'espais per a la llengua n'hi ha moltes, moltíssimes (que d'això és del que he intentat parlar i posar en valor en aquestes línies) i l'important és fer-les conèixer i crear complicitats per tal que els ensenyants en vegin la utilitat i s'engresquin a posar-les en funcionament —aquestes o unes altres— alhora que no deixin de banda una formació continuada en una professió que evoluciona al mateix temps que ho fa la societat. Ara més que mai, necessitam ensenyants implicats. I crec que allò que deman als i dels ensenyants de llengua catalana i literatura illencs no deu ser gaire diferent d'allò que caldria, també, per als docents dels altres territoris. Amb una pràctica docent (i sobretot en el nostre cas) vinculada només a la transmissió de coneixements i circumscrita a les quatre parets de l'aula, no en tenim prou. Cal molt de camí per recórrer i molta implicació, també del professorat, si es vol que hi hagi futur per a la llengua catalana. Aquí i allà.

3. EL TREBALL DE LES ACTITUDS I EL TRENCAMENT DE MOLTS D'OUS, ENCARA!

Deia abans que, encara que la connotació que tenen avui l'ensenyament i l'ús de la llengua catalana, i no solament a les Illes Balears, no sigui l'objectiu d'aquest simposi i de la ponència, sí que n'és l'efecte de bona part de la seva situació ambiental. I segueix essent bàsic i

imprescindible treballar, també des de l'escola, per canviar aquestes dinàmiques, hi hagi o no suport de les polítiques educatives que en aquell moment duguin la gestió de l'educació. També des l'ensenyament de la llengua catalana i més enllà de l'ensenyament de la llengua catalana.

No sé si és molt encertat i operatiu en un simposi com aquest, que no sé si es vol tècnic i amb dades i estadístiques, posar-se a parlar de crear complicitats, de dimensionar usos, de donar valors positius a l'ús de la llengua, des d'una professió amb una diversitat humana —i per tant, també, amb interessos diferents— equiparable a qualsevol altra professió. Però ja he dit que la meua manera d'entendre la docència em feia creure (dic *feia* des de la meua estrenada situació d'exdocent, però que encara compartesc, tot i no viure-ho des de dins) en valors afegits que havia de posar en joc, més enllà de currículums oficials, de normatives i d'horaris de funcionari. I això no s'ha de confondre ni amb sacralitzacions, ni amb messianismes. És només des de la profunda convicció en el paper de l'ensenyament, en general, i en la concreció d'un ensenyant d'una matèria que es diu llengua catalana i literatura (i les seves circumstàncies), que faig aquestes afirmacions. Ni és adoctrinament, ni són paraules definitives. La necessitat objectiva que encara ara hi ha de superar molts de paranys en el camí de la normalització de la llengua, dins i fora de l'escola, ha de passar per un compromís i una implicació coherents i volguts. També dins i fora dels centres escolars. Vist el panorama polític en què es mouen les Illes Balears (i, per extensió, tots els Països Catalans) i l'evolució i els grans reptes amb què s'enfronta i s'enfrontarà la nostra societat, caldrà trencar molts d'ous, encara!

LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT D'ENSENYAMENT SECUNDARI: COMPETÈNCIES, INCOMPETÈNCIES I NEGLIGÈNCIES

NÚRIA ALTURO I ALBERT SOLER
Universitat de Barcelona

Resum

Aquest treball exposa el marc normatiu, acadèmic i polític que configura el sistema actual de formació del professorat de secundària, batxillerat i cicles formatius en relació amb l'especialitat de llengua i literatura catalanes. A partir de l'anàlisi de diverses titulacions i de documents normatius, i d'entrevistes a persones en formació, es fan notar els dèficits i contradiccions del sistema i les conseqüències negatives que se'n deriven, especialment *a)* les dificultats dels experts per accedir a la professió docent i *b)* la falta de garanties pel que fa al domini de l'especialitat per part dels professionals del futur. Es proposen solucions fonamentades en les recomanacions de la Coordinadora d'Estudis Universitaris de Filologia Catalana i la Resolució del Consell de la Xarxa Vives d'Universitats de 12 de febrer de 2016.

Paraules clau: planificació educativa, llengua catalana, literatura catalana, formació del professorat de secundària.

Abstract

This paper provides an overview of the legal, academic and political context surrounding the present system for training secondary and vocational school teachers of Catalan language and literature. Based on an analysis of various degree programs and regulations, and as well as interviews with people undergoing this sort of in training, the authors examine the deficiencies and contradictions of the system and the resulting negative consequences, especially (a) how the system discourages experts who would like to enter the teaching profession, and (b) the inability of the system to guarantee that future teaching professionals have an adequate command of the subject matter they are trained to teach. The solutions proposed are based on recommendations made by the Coordinator of Catalan Language and Literature Degree Programmes in Catalonia and a resolution passed by the Council of the Vives network of Catalan universities in February 2016.

Keywords: educational planning, Catalan language, Catalan literature, secondary education teacher training.

1. INTRODUCCIÓ

Aquest treball considera l'educació reglada des d'una perspectiva sistèmica,¹ és a dir, com un sistema complex d'elements que interaccionen de manera dinàmica i que són sensibles a l'estat en què es troben tots els membres del sistema. Una part d'aquest sistema complex el constitueixen, sens dubte, les estructures curriculars i la programació de les matèries, a més dels recursos humans i materials que es destinen al procés formatiu i de les característiques i expectatives de les persones en formació.

En el context sistèmic de l'educació secundària obligatòria, el batxillerat i els cicles formatius, la formació dels docents a través dels actuals màsters de formació del professorat constitueix un component que se suma a tots els altres i, per tant, no només són importants, en relació amb els màsters, el disseny curricular, la programació, i els agents i recursos que hi intervenen, sinó també l'encaix d'aquest procés de formació en el conjunt del sistema educatiu.

En aquest treball ens centrem en un aspecte concret d'aquest encaix: *el disseny de les condicions d'accés a la formació del professorat i la professió docent, i les conseqüències d'aquest disseny en el perfil dels nous professors que s'incorporen a la pràctica professional*. En un sistema educatiu que funcionés correctament, aquests elements haurien de relacionar-se amb la resta de components del sistema de manera no conflictiva, fàcil per a tots els agents implicats, i amb uns resultats òptims. Tanmateix, les dades que hem observat en relació amb la formació del professorat de llengua i literatura catalanes indiquen que el sistema actual genera conflicte, dificultats i mals resultats. Concretament, dificulta l'accés dels experts a la professió docent i permet l'entrada al mercat laboral d'un col·lectiu

1. L. VON BERTALANFFY (1954). *General Systems Theory*. Nova York: George Brazillier.

de professors amb mínima o cap formació especialitzada en la matèria que han d'ensenyar.

Resta fora dels objectius d'aquest treball investigar les conseqüències d'aquestes dades per a la qualitat de l'educació present i futura dels estudiants d'entre els 12 i els 18 anys; tanmateix, creiem que les nostres dades, i les informacions que ens arriben de manera informal per part de professors i directors d'instituts, justifiquen de manera fonamentada la hipòtesi que aquesta situació, que es dona en la majoria d'especialitats del màster (i no només en el de l'especialitat de llengua i literatura catalanes), està tenint com a conseqüència un empitjorament gradual de la qualitat docent a la secundària, el batxillerat i els cicles formatius. Hi ha, però, solucions que podrien evitar aquesta situació, que presentem al final del treball; esperem que la nostra aportació contribueixi a posar-les sobre la taula de les autoritats polítiques i acadèmiques que tenen responsabilitats en la configuració del sistema educatiu.

2. COMPETÈNCIES

En aquest apartat expliquem aspectes del disseny de la formació del professorat que són rellevants en relació amb els objectius del treball que presentem.

En termes generals, la formació del professorat d'educació secundària s'orienta a l'aprenentatge de competències docents per part d'especialistes de disciplines diverses que volen optar a l'exercici de la professió docent. El disseny d'aquest procés formatiu s'inicia amb una Resolució de 17 de setembre de 2007, de la Secretària de Estado de Universidades, que estableix «les condicions a les quals s'hauran d'adequar els plans d'estudis conduents a l'obtenció de títols que habilitin per a l'exercici de les professions regulades de Professor d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat, Formació Professional i Ensenyament d'Idiomes» (BOE, núm. 305, de 21 de desembre de 2007).

A Catalunya, el desplegament posterior d'aquesta resolució ha conduït a la creació d'un màster de 60 crèdits en Formació de Professorat d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat, Formació Pro-

fessional i Ensenyament d'Idiomes, que inclou diverses especialitats. L'especialitat de Llengua i Literatura Catalana/Castellana, que constitueix una titulació única, s'ofereix en quatre universitats: la Universitat de Barcelona, la Universitat Autònoma de Barcelona, la Universitat de Girona i la Universitat Rovira i Virgili. Hem de subratllar que la normativa estatal no imposa en cap cas que hi hagi d'haver una sola especialitat conjunta per a la llengua i la literatura catalanes i per a la llengua i la literatura castelleses; el fet que, al País Valencià, les especialitats de català i castellà hagin estat sempre separades n'és una prova fefaent. L'opció que es va prendre a Catalunya i que s'ha mantingut inalterada fins avui s'ha justificat des dels inicis per la voluntat política de potenciar la polivalència dels docents.

Les matèries que es programen al màster són comunes a tots els plans d'estudis, però cada universitat fa una programació pròpia de les assignatures corresponents a cada matèria, de manera que els continguts específics, i els crèdits assignats a cada assignatura, poden variar. Hi ha un mínim de 6 crèdits de complements de formació en llengua i literatura catalanes, que en alguns casos s'amplia fins a un màxim de 15.

L'accés al màster és obert a llicenciats, graduats, doctors, enginyers o arquitectes. En alguns casos, es demana que els candidats a la formació tinguin interès per l'ensenyament, la cultura, la comunicació interpersonal, el lideratge de grups i els projectes d'intervenció social o socioeducatiu (especialment en relació amb l'adolescència i la joventut).² També se'ls demana que tinguin competències en llengua catalana i/o espanyola «de nivell de grau universitari»,³ que coneixin i tinguin facilitat en l'ús de les llengües estrangeres, i que acreditin un nivell B1 d'una llengua estrangera.⁴ A més, han de tenir prou coneixements en les matèries pròpies de l'especialitat que vulguin cursar.

2. <https://www.ub.edu/portal/web/educacio/mastersuniversitaris/ensenyament/detallEnsenyament/1028535/3>

3. <http://www.uab.cat/guiesdocents/2016-17/g42094a2016-17iCAT.pdf>

4. <https://www.ub.edu/portal/web/educacio/mastersuniversitaris//ensenyament/detallEnsenyament/1028535/3>

El coneixement previ de les matèries d'especialitat és, de fet, un requisit específic d'accés al màster que està regulat per l'apartat 4.2 de l'annex de l'Ordre ECI/3858/2007, de 27 de desembre, el qual estableix que per a l'ingrés al màster cal acreditar prèviament el domini de les competències relatives a l'especialitat.

3. INCOMPETÈNCIES

La Junta del Consell Interuniversitari de Catalunya va determinar, en el seu moment, que, per regular l'accés a les diverses especialitats del màster universitari de formació del professorat, s'adoptarien les concordançes que fixés el Departament d'Ensenyament entre les titulacions universitàries i les especialitats docents de secundària. Fins a l'any 2013, el domini de les competències relatives a l'especialitat de Llengua i Literatura Catalana/Castellana s'acreditava, o bé havent cursat un grau o una llicenciatura en Filologia Catalana, o bé, en el cas d'altres titulacions com Art Dramàtic, Humanitats, Periodisme, etc., havent cursat un màster amb continguts de llengua i literatura catalanes. També pel que fa a les titulacions corresponents de llengua i literatura castelleses. Això era així perquè aquestes eren les condicions fixades per Ensenyament per accedir a les borses de treball a secundària. Tanmateix, sense donar cap explicació, aquell any, el Departament va suprimir el requisit d'haver cursat un màster amb continguts de llengua i literatura catalanes per als no graduats o llicenciats en Filologia Catalana i, en conseqüència, el requisit també va desaparèixer de les condicions d'accés al màster de secundària.

L'accés al màster està regulat únicament per la norma que hem citat més amunt: l'apartat 4.2 de l'annex de l'Ordre ECI/3858/2007, de 27 de desembre, que estableix que, per a l'ingrés al màster, «és un requisit l'acreditació del domini de les competències relatives a l'especialització que es vulgui cursar, la qual cosa es verificarà *mitjançant una prova* de la qual quedarà exempt qui estigui en possessió d'alguna de les titulacions universitàries que es corresponen amb l'especialització escollida».⁵

5. <https://www.ub.edu/portal/web/educacio/mastersuniversitaris//ensenyament/detallEnsenyament/1028535/3>

En la pràctica, però, aquest procediment d'acreditació no s'està aplicant. L'exempció de la prova afecta no només els aspirants amb titulacions de llengua i literatura catalanes, sinó també els titulats d'estudis com Humanitats, Periodisme, Art Dramàtic, etc., que fins al 2013 havien d'acreditat el domini de l'especialitat amb una titulació de màster de Llengua i Literatura Catalanes. Queden fora de l'exempció d'aquest requisit els candidats amb titulacions d'Història, Filosofia, Arquitectura o Enginyeria, que, en el cas de voler cursar el màster, haurien de realitzar la prova que acredités el domini de les competències de l'especialitat. Tanmateix, aquesta prova ni es fa ni està definida en cap dels programes de màster de les quatre universitats que hem consultat.

L'acreditació del domini previ de les competències d'especialitat per a l'accés al màster ha desaparegut, doncs, *de facto*, des del 2013. El procediment que ha eliminat aquest requisit és estrictament administratiu, i es fonamenta en el que les teories de l'argumentació anomenen una *fablència*: l'existència d'una llista de «titulacions universitàries que es corresponen amb l'especialització escollida» magnífica il·lícitament la premissa implícita que totes les titulacions de la llista garanteixen el domini de les competències pròpies de l'especialitat de llengua. Les titulacions de la llista es consideren aptes per a l'especialitat, amb independència del fet que els graduats d'algunes d'aquestes titulacions (com és el cas d'Humanitats, Periodisme, Comunicació, Art Dramàtic, etc.) no hagin cursat pràcticament cap crèdit específic de l'especialitat de llengua i literatura catalanes.

La revisió dels plans d'estudis de les titulacions que donen accés al màster evidencia el contrast abismal en la formació dels diversos titulats que hi accedeixen, tal com il·lustren les figures següents. Mentre que alguns estudiants del màster poden haver cursat prèviament entre 180 i 210 crèdits de llengua i literatura catalanes, d'altres en poden haver cursat només 6, o cap.

En la titulació del grau d'Humanitats de la Universitat Pompeu Fabra, per exemple, dels 180 crèdits obligatoris, només 6 corresponen a la matèria de llengua i literatura catalanes. La resta són crèdits d'assignatures d'història, història de l'art o geografia (79 crèdits), metodològics (6), de lingüística o literatura general (20), d'altres llengües i

literatures (32), de filosofia (27) i de treball final de grau (10).⁶ Vegeu la figura 1.

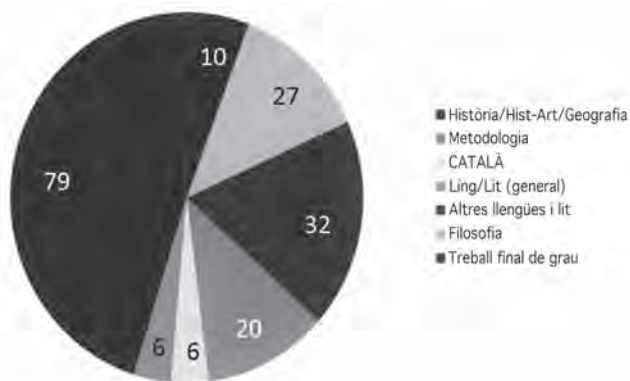


Figura 1. Humanitats (UPF). Crèdits obligatoris (180)

Pel que fa als crèdits optatius que ha de triar cada estudiant (60), a partir de l'oferta disponible, el nombre de crèdits que s'ofereixen globalment, i l'oferta específica de llengua i literatura catalanes, depenen del perfil d'especialitat dins del grau. En el perfil «Perspectives Interdisciplinars i Transdisciplinars» hi ha una oferta total de 168 crèdits optatius, entre els quals no n'hi ha cap de llengua i literatura catalanes. Tampoc no s'ofereix cap crèdit de llengua i literatura catalanes en els perfils «Pensament», «Història» i «Art», amb una oferta total de 125, 128 i 125 crèdits optatius respectivament. Només s'ofereixen crèdits de llengua i literatura catalanes en els perfils «Modern i Contemporani» (4 crèdits, entre una oferta total de 198), «Antic i Medieval» (4 crèdits, entre una oferta total de 178), i «Literatura» (8 crèdits, entre una oferta total de 160). Vegeu la figura 2.

6. <https://www.upf.edu/documents/3395976/4210861/598+CAT.pdf/5b748a34-1620-5843-3949-1822290c0327>

En la titulació de Periodisme de la Universitat Autònoma de Barcelona,⁷ dels 174 crèdits obligatoris només 6 són de la matèria llengua i literatura catalanes. La resta es corresponen a crèdits específics de periodisme de caràcter històric i teòric (54), relacionats amb tècniques periodístiques generals (60), d'economia i societat (24), d'espanyol estàndard (6), i a pràctiques (12) i treball final de grau (12). Pel que fa als crèdits optatius, els estudiants han de triar assignatures, fins a un total de 66 crèdits, entre una oferta de 72 crèdits. Aquesta oferta no inclou cap crèdit de llengua i literatura catalanes. Vegeu la figura 3.

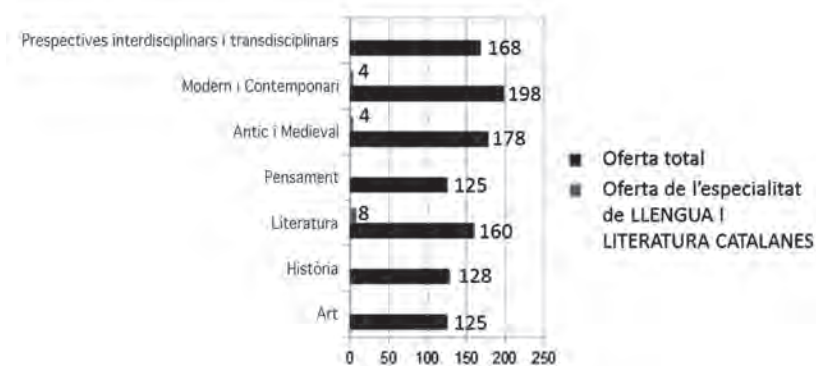


Figura 2 Humanitats (UPF).
Crèdits optatius (60), per perfil d'especialitat

La titulació de Periodisme inclou, d'altra banda, la possibilitat de titular-se amb menció en quatre especialitats diferents. Per poder obtenir menció, cal haver cursat 30 crèdits entre una oferta d'assignatures que varia en cada cas. En la menció en «Ciberperiodisme i Noves Plataformes de Comunicació» s'ofereixen 42 crèdits, cap dels quals de llengua i literatura catalanes. En la menció en «Anàlisi i Planificació de la Comunicació» s'ofereixen 36 crèdits, cap dels quals tampoc de llengua i literatura catalanes. Tampoc no hi ha cap crèdit d'aquesta

7. <http://www.uab.cat/doc/GrauPeriodisme.pdf>

especialitat en l'oferta de 54 crèdits de la menció en «Política i Economia». Només la menció en «Cultura i Societat» inclou 6 crèdits de literatura catalana entre l'oferta global de 54 crèdits. Vegeu la figura 4.

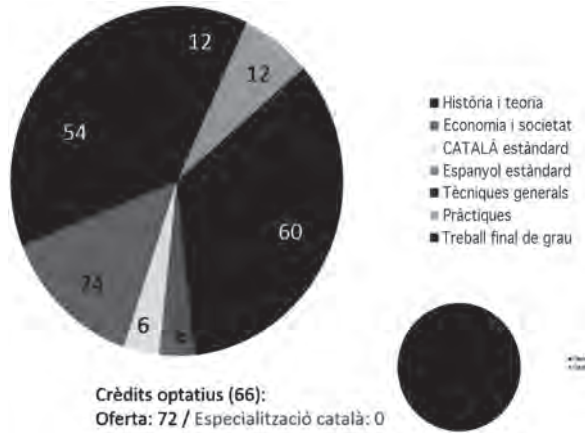


Figura 3. Periodisme (UAB). Crèdits obligatoris (174)

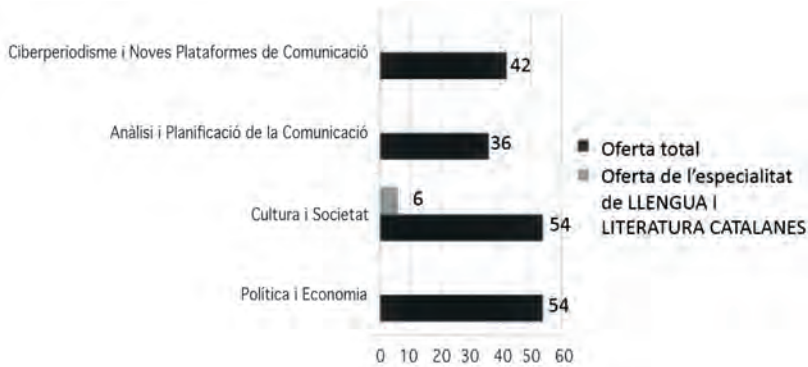


Figura 4. Periodisme (UAB), especialitats amb menció (30 crèdits)

Noteu que, en el cas de les optatives, tant en la titulació d'Humanitats com en la de Periodisme, el fet que hi hagi oferta de llengua i

literatura catalanes no garanteix de cap manera que l'estudiant hagi fet assignatures d'aquesta especialitat, atès que l'oferta sobrepasa àmpliament, en tots els casos, el nombre total de crèdits que ha de cursar l'estudiant. En aquestes dues titulacions, doncs, és del tot plausible que un estudiant es graduï havent cursat només 6 crèdits de llengua o literatura catalanes.

Òbviament, no estem parlant de la llengua en què s'imparteixen els continguts de les assignatures en aquestes titulacions.⁸ Estem parlant dels continguts d'aquestes assignatures, i de si aquests continguts es corresponen a una formació que proveeixi els futurs graduats d'un «domini de les competències relatives a l'especialització» de llengua i literatura catalanes, tal com es requereix per a l'accés al màster de formació del professorat d'aquesta especialitat. Lamentablement, com hem vist, això no passa en el cas de les titulacions que hem comentat, i la situació és la mateixa en altres titulacions equivalents i en altres àmbits com els estudis d'art dramàtic, etc.

Tampoc no garanteixen una formació suficient en llengua i literatura catalanes les titulacions d'altres filologies, lingüística i estudis literaris, que en el cas de la Universitat de Barcelona, per exemple, inclouen només 6 crèdits obligatoris de «llengua» que es trien opcionalment entre català i castellà. En el cas de Lingüística, l'estudiant té l'opció de triar el català entre dues llengües d'especialitat, i en aquest cas cursa 36 crèdits de llengua catalana, però no de literatura. Els estudiants que combinen unes altres dues llengües (anglès, alemany, espanyol, francès o rus) només fan 6 crèdits de llengua, que poden ser de català o de castellà, com en les altres titulacions que hem comentat. En el cas del grau de Llengües Aplicades de la Universitat Pompeu Fabra, la situació és similar, amb només 6 crèdits específics de català i 4 més d'ús comparat de català i espanyol. En el grau de Traducció i

8. Tenim presents, a l'hora de redactar aquest article, les queixes recents d'estudiants d'Humanitats de la Universitat Pompeu Fabra, que han denunciat a través de les xarxes socials el poc ús del català com a llengua de la docència. Aquestes queixes han motivat la preocupació per l'ús del català a la universitat, tal com es desprèn, entre d'altres, d'aquests articles de premsa: Josep Casulleras Nualart, «El retrocés del català a les aules, assignatura pendent de la UPF» (*Vilaweb*, 10 d'abril de 2017) i Bel Zaballa, «Perdoni, pot fer la classe en català?» (*Vilaweb*, 23 d'abril de 2017).

Interpretació, de la mateixa universitat, els crèdits obligatoris també es reparteixen entre assignatures específiques (12 crèdits) i comparatives (16 crèdits), amb una oferta aproximada per al català, doncs, de 20 crèdits obligatoris. El mateix grau, a la Universitat Autònoma de Barcelona, inclou 12 crèdits obligatoris específics de l'àrea de coneixement i 6 més que l'estudiant ha de triar entre català i espanyol. En aquest grau, només els estudiants que opten pel català com a llengua A poden arribar a fer 126 crèdits d'assignatures que comparen el català amb altres llengües. Si no han optat pel català com a llengua A, és possible que durant el grau facin només 12 crèdits de llengua catalana. La formació en literatura en aquest grau és mínima, amb una oferta de només 6 crèdits de literatura catalana en la menció de Traducció Editorial.

La titulació de Llengües i Literatures Modernes de la Universitat de Barcelona és un cas similar al de Lingüística o Traducció quan es combina una altra llengua amb el català, amb la diferència que en aquest cas sí que es poden cursar crèdits (o més crèdits) de literatura catalana. Quan les combinacions es fan entre altres llengües, no es cursa cap crèdit de llengua i literatura catalanes. La figura 5 il·lustra el contrast entre el nombre màxim i el mínim de crèdits de llengua i literatura catalanes que pot haver cursat un graduat de Llengües i Literatures Modernes tenint en compte els crèdits obligatoris i els crèdits optatius que té l'opció de triar. Com veiem, un graduat que hagi fet un itinerari de Català com a llengua A i Anglès com a llengua B haurà fet un màxim de 108 i un mínim de 72 crèdits específics de llengua i literatura catalanes; mentre que un graduat amb un itinerari de Francès i Anglès, n'haurà fet un màxim de 30 i un mínim de 0.

Les dades que hem comentat contrasten clarament amb les que es corresponen a la formació especialitzada que reben els graduats de la titulació de Filologia Catalana. Com veiem a la figura 6, un graduat d'aquesta titulació cursa 180 crèdits obligatoris de llengua i literatura catalanes, a més de 12 crèdits de continguts generals de lingüística i literatura i 18 més de llengües i literatures d'altres llengües. Pel que fa a l'optativitat, ha de cursar 30 crèdits, que pot triar entre una oferta de 48 crèdits de llengua i literatura catalanes i 84 crèdits d'altres llengües i literatures.

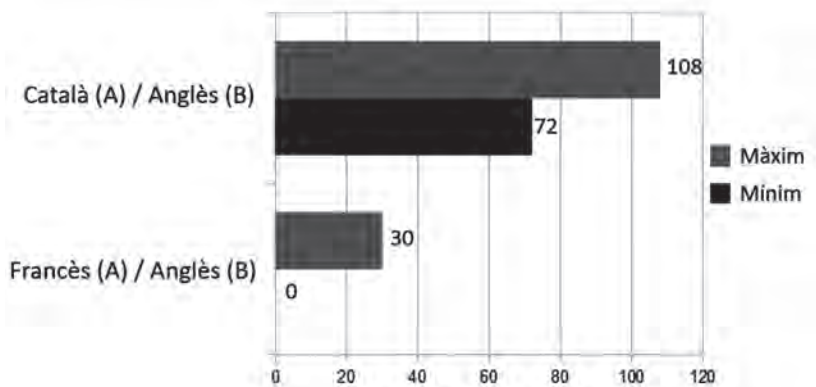


Figura 5. Llengües i Literatures Modernes (UB). Nombre màxim i mínim de crèdits de llengua i literatura catalanes segons l'itinerari triat

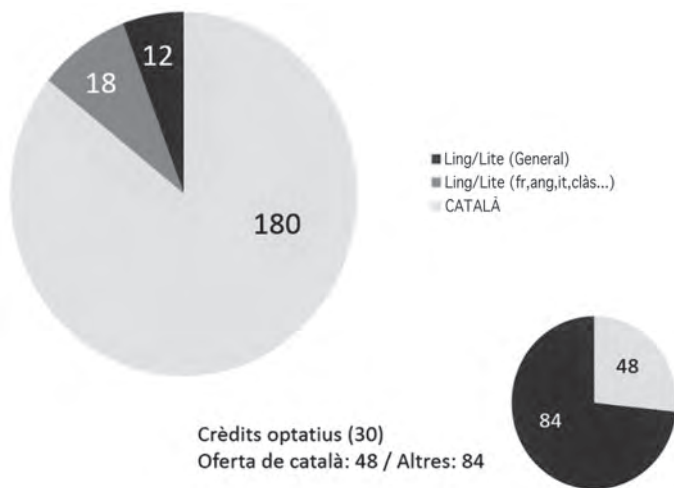


Figura 6. Filologia Catalana (UB), crèdits obligatoris (210) i optatius (30)

La figura 7 il·lustra les diferències entre les titulacions comparades pel que fa al nombre màxim i mínim de crèdits de llengua i literatura

catalanes que hauran fet els graduats de cada titulació en funció de l'itinerari que hagin triat. Mentre que a Periodisme i Humanitats hauran fet un mínim de 6 i un màxim de 6 o 14 crèdits, respectivament, de llengua o de literatura catalanes, en la titulació de Llengües i Literatures Modernes (si han optat per la llengua A, Català) n'hauran fet entre 72 i 108. Els graduats de Filologia Catalana, finalment, hauran fet entre 180 i 210 crèdits corresponents a la matèria de llengua i literatura catalanes.

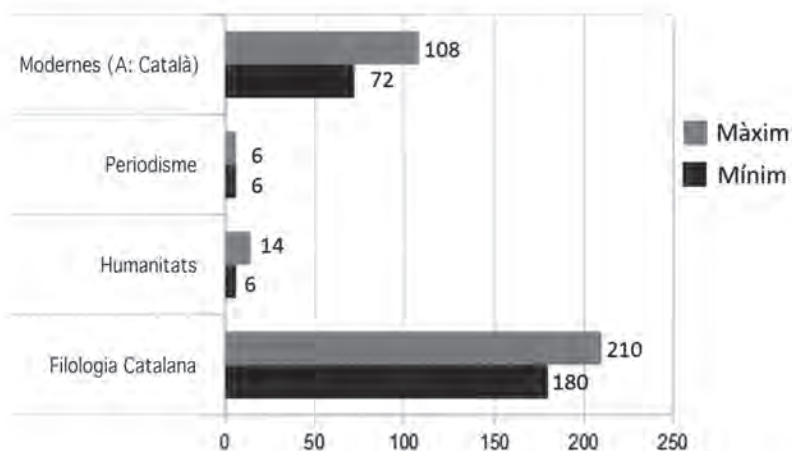


Figura 7. Nombre màxim i mínim de crèdits de llengua i literatura catalanes en les titulacions comparades

Aquestes dades mostren un enorme desequilibri en el perfil formatiu dels candidats al màster de formació del professorat, que es fa evident als mateixos estudiants durant les classes del màster. Són significatius, en aquest sentit, els testimonis següents de dos estudiants de màster que hem entrevistat, el primer del màster de la Universitat de Barcelona (curs 2015-2016) i el segon del màster de la Universitat Rovira i Virgili (curs 2016-2017).

Vam fer un treball de didàctica de la literatura en grup i jo era l'únic filòleg català. Jo vaig triar l'autor, els llibres, vaig proposar com ho havíem d'enfocar. Pràcticament vaig fer jo tota la feina, perquè els altres no en tenien ni idea i em van dir que fes el que em semblés.

(Estudiant del màster de Formació del Professorat de la UB, curs 2015-2016)

Al màster és habitual fer treballs i presentacions en grup, fet que fa que els alumnes tinguem accés a textos redactats per altres companys o bé per treballar-hi en comú o bé per fer coavaluacions entre nosaltres. A través d'aquesta via, he pogut constatar que alguns dels alumnes de les especialitats no lingüístiques produeixen textos sovint minats d'errades ortogràfiques.

(Montserrat Sendra, estudiant del màster de Formació del Professorat de la URV, curs 2016-2017)

Atès que, com hem vist més amunt, els crèdits d'especialitat en el pla d'estudis del màster són mínims i que la formació prèvia dels estudiants del màster no necessàriament inclou una veritable especialització en la matèria de llengua i literatura catalanes, el resultat que es genera és que els estudiants que acaben el màster entren al mercat laboral amb una formació, en molts casos, mínima i clarament insuficient. La figura 8 compara tres de les titulacions que hem analitzat en aquest informe: Humanitats (UPF), Periodisme (UAB) i Filologia Catalana (UB). Les quantitats corresponen a la suma dels crèdits dels graus corresponents i els 12,5 crèdits de màster en el cas que es cursi a la Universitat de Barcelona. Com veiem, en acabar el màster, un estudiant que hagi fet prèviament un grau d'Humanitats haurà cursat un mínim de 18,5 i un màxim de 26,5 crèdits de llengua i literatura catalanes; un estudiant que hagi cursat un grau de Periodisme haurà fet, en acabar el màster de formació del professorat, un total de 18,5 crèdits de llengua i literatura catalanes. El perfil d'aquests professors contrasta clarament amb el del professor que s'ha format inicialment amb un grau de Filologia Catalana: al final del màster, aquest professor haurà cursat un mínim de 192,5 i un màxim de 222,5 crèdits de llengua i literatura catalanes.

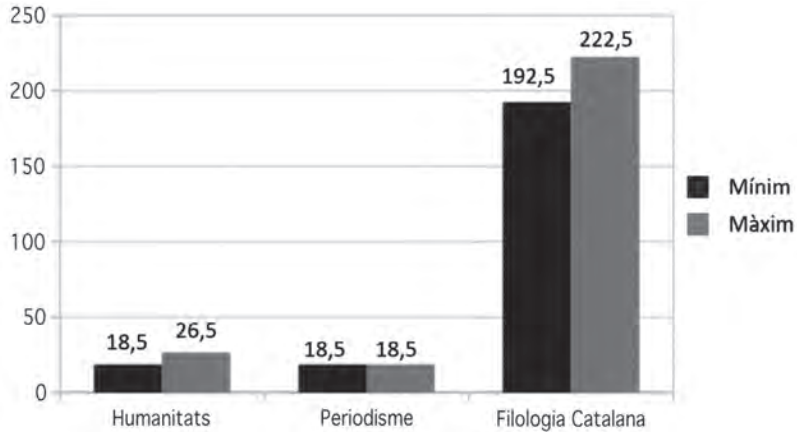


Figura 8. Suma dels crèdits de llengua i literatura catalanes del grau i del màster segons la titulació del grau

Les dades que hem presentat en aquest apartat mostren una contradicció clara entre la normativa que regeix les condicions formatives d'accés al màster i la formació real amb què hi accedeixen els estudiants. Si bé la normativa estableix que, per accedir al màster, cal haver acreditat el domini de les competències relatives a l'especialitat, en la pràctica aquest requisit, des del 2013, no es compleix: d'una banda, perquè s'ha elaborat una llista de titulacions que es corresponen falsament a l'especialització de llengua i literatura catalanes, tal com evidencien les dades que hem analitzat; de l'altra, perquè aquesta llista fa desaparèixer, a efectes pràctics, el requisit normatiu de fer una prova de verificació, que tampoc es realitza en el cas de les titulacions excloses de la llista de titulacions afins. La conseqüència d'aquesta situació és clara: el sistema no garanteix el domini de les competències de l'especialitat de llengua i literatura dels estudiants de màster que accedeixen, un cop acabats els seus estudis, a posicions laborals de professor de llengua i literatura catalanes de secundària obligatòria, batxillerat i cicles formatius.

4. NEGLIGÈNCIES

Des de l'any 2010, la Coordinadora d'Estudis Universitaris de Filologia Catalana⁹ ha instat repetidament i insistentment les universitats i el Govern de la Generalitat (les conselleries que, sota diverses denominacions, han tingut competències en universitats i ensenyament, i també la Direcció General de Política Lingüística) a fer atenció al problema que suposen les condicions d'accés de l'alumnat de l'especialitat de llengua i literatura catalanes al màster de secundària. En algunes d'aquestes reunions, els representants de la Coordinadora han estat acompanyats per la presidenta de la Secció Filològica de l'Institut d'Estudis Catalans, Maria Teresa Cabré. El Consell General de la Xarxa Vives d'Universitats, reunit a València el 12 de febrer de 2016, va emetre una resolució sobre el màster de secundària en el mateix sentit que la Coordinadora i recomanant «que es revisin els criteris d'accés al màster de secundària i a les llistes d'interinatge». I, tot i així, després de set anys d'alertar sobre el problema, les autoritats acadèmiques i polítiques del país el segueixen ignorant o fent vagues promeses de revisió que mai no s'acaben de concretar.

Malgrat les recomanacions de la Coordinadora, en cap cas no s'accepta de separar les especialitats de català i castellà, cosa que permetria definir condicions d'accés que garantissin el coneixement especialitzat de la matèria abans d'accedir al màster. A la pràctica, aquesta especialitat conjunta ha introduït la possibilitat que els estudiants que provenen de les titulacions que donen accés a l'especialitat de castellà puguin acabar sent docents de català, encara que tinguin coneixements insuficients (o, en el pitjor dels casos, inexistents!) de la llengua i de la literatura catalanes. I a la inversa: fa possible que els que provenen de les titulacions de català puguin acabar sent docents de

9. Es constitueix el 2007 i agrupa els departaments que imparteixen diverses modalitats d'estudis de llengua i literatura catalanes de la Universitat d'Alacant, la Universitat Autònoma de Barcelona, la Universitat de Barcelona, la Universitat de Girona, la Universitat de Lleida, la Universitat de les Illes Balears, la Universitat Oberta de Catalunya, la Universitat Rovira i Virgili, la Universitat de València i la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya. Des de l'any 2011 forma part de la Xarxa Vives d'Universitats com a grup de treball.

castellà, encara que tinguin un coneixement deficient de la llengua i de la literatura castelleses.

La comparació és sagnant amb el que es produeix al País Valencià, que ha tingut governs teòricament menys favorables als interessos del català (o obertament contraris), però on les especialitats del màster han estat sempre separades: Llengua Castellana i Literatura, d'una banda, i Llengua Catalana (Valencià) i la seua Literatura, de l'altra.¹⁰

A la disfunció en el sistema que introdueix que l'especialitat en llengua i literatura catalanes sigui conjunta amb les castelleses, s'hi afegeix el fet que l'accés al màster sigui a la pràctica obert a una gran diversitat de titulacions de grau. En teoria, cal haver cursat 30 crèdits de llengua i literatura catalanes durant la titulació universitària per poder-hi accedir; però això, com hem vist en revisar els plans d'estudis, no es compleix gairebé mai. Així, per exemple, només hi ha 6 crèdits obligatoris de l'especialitat de llengua i literatura catalanes als graus d'Humanitats (UPF) i Periodisme (UAB), que també donen accés al màster. En molts casos, hem de suposar que es compten com a crèdits d'especialitat els de la llengua vehicular de la docència.

Com es pot observar en la figura 9, es tracta d'assignatures que tenen com a objecte l'ensenyament de continguts generals amb grups de docència vehiculada en català o en castellà. Cal tenir en compte, d'altra banda, que a les universitats catalanes hi regeix el principi de «llibertat emissiva»: res no impedeix que un alumne cursi una optativa de literatura catalana a Humanitats, però que faci les proves d'avaluació en castellà.

El problema que denunciem té a veure amb un problema més de fons relacionat amb la multiplicació de noves titulacions universitàries en les darreres dècades i el seu accés al mercat de treball. En efecte, el sistema ha promogut la creació de nous graus amb plantejaments més o menys innovadors i atractius, que sovint han tingut un èxit considerable en la captació d'alumnat, tot i que les sortides professionals que ofereixen no siguin gaire definides. Aquests nous estudis actuen com a grups de pressió dins del sistema per entrar en la docència

10. <http://www.uv.es/uvweb/master-profesorat-secundaria/ca/programa-master/especialitats-master/presentacio-especialitats-1285887042984.html>

de l'ensenyament secundari; aquestes pressions són reconegudes de viva veu tant per vicerectors acadèmics com per responsables d'Ensenyament o del Consell Interuniversitari de Catalunya. Només així s'explica que les titulacions d'Història i Filosofia no estiguin incloses en la llista de «titulacions universitàries que es corresponen amb l'especialització de llengua i literatura catalanes», i que, en canvi, sí que s'hi inclogui la titulació d'Humanitats, que té un pla d'estudis que inclou 79 crèdits d'Història i 27 de Filosofia. La raó és que Història i Filosofia ja tenen una assignatura pròpia a la secundària i el batxillerat, i en canvi no la tenen les titulacions d'Humanitats, Periodisme o Art Dramàtic.

UAB
Universitat Autònoma de Barcelona

Llenguatges Comunicatius Escrits i Audiovisuals 2016/2017

Codi: 103853
Crèdits: 6

Titulació	Tipus	Curs	Semestre
2501933 Periodisme	FB	1	1

Professor de contacte
Nom: Patricia Lázaro Pernias
Correu electrònic: Patricia.Lazaro@uab.cat

Utilització d'idiomes a l'assignatura

Llengua vehicular majoritària: català (cat)

Grup integrat en anglès: No

Grup integrat en català: Sí

Grup integrat en espanyol: Sí

Figura 9. Idiomes d'impartició d'una assignatura del grau de Periodisme (UAB)¹¹

Les conseqüències d'aquesta situació per al sistema són greus. D'una banda, es dificulta l'accés dels experts a la formació pedagògica i, per tant, a la professió docent. Els graduats en estudis de llengua i

11. <http://www.uab.cat/guiesdocents/2016-17/g103853a2016-17iCAT.pdf>

literatura catalanes tenen dificultats per aconseguir plaça al màster per la concurrència de titulats d'altres graus. Això ha estat repetidament denunciat en els darrers cursos pels estudiants i, davant del problema plantejat, l'única solució que ha donat l'administració és l'augment del nombre de places del màster, cosa que només resol en aparença el problema. De l'altra, el procediment d'accés a la carrera docent de l'ensenyament secundari no ofereix prou garanties que els futurs professors de català tinguin majoritàriament un domini adequat ni interès suficient per la matèria que hauran d'ensenyar.

Si traslладem el cas que hem plantejat des del context de l'educació secundària cap al de l'atenció mèdica, es posa de manifest la gravetat de la situació en què ens trobem en el sistema educatiu. Així, cal demanar-se si a un farmacèutic especialista en plantes medicinals se li permetria l'exercici de la medicina en l'atenció primària? O, encara, posem el cas d'una persona que es forma com a metge i el d'una altra que es forma com a biòleg: en bona mesura, un metge és un especialista en biologia humana, però ningú no va al biòleg a curar-se. Si un biòleg vol exercir de metge, se li exigiran uns estudis de medicina en els quals és segur que se li convalidaran assignatures dels seus estudis de biologia, però haurà de formar-se de manera específica. Per què l'expertesa és un valor inqüestionable en l'àmbit mèdic i no ho pot ser en l'educatiu?

Les administracions públiques catalanes, en aquest cas que ens ocupa, introdueixen una perversió greu en el sistema educatiu pel qual haurien de vetllar. D'una banda, desenvolupen un discurs reiteratiu sobre l'excel·lència i creen procediments enrevessats de control de la qualitat. De l'altra, pretenen satisfer de manera ràpida i barata les necessitats de docents en l'ensenyament secundari al mateix temps que aprofiten les grans bosses de graduats de noves titulacions poc específiques que han creat, però que contribueixen a alimentar d'estudiants el sistema universitari. Per salvar aquesta contradicció flagrant, s'argumenta a favor de la prevalença de les habilitats pedagògiques dels docents, de la polivalència necessària que han de tenir i de la conveniència de definir unes «especialitats docents àmplies». Resultat: un discurs indigerible format amb idees com qualitat, excel·lència, polivalència, innovació i noves titulacions, en el qual l'element que s'ha

escamotejat és precisament l'expertesa. Un docent ho ha de ser tot menys expert en la matèria que ensenya.

5. PROPOSTES

El desgavell que la situació present introdueix en el sistema requeriria, com a solució òptima, la creació d'un màster de Formació del Professorat de Secundària de Llengua i Literatura Catalanes amb caràcter interuniversitari, tal com ja existeix, des del curs 2013-2014, un d'específic per a l'especialitat de Matemàtiques. D'aquesta manera s'eliminarà l'especialitat genèrica de «llengua i literatura catalana i castellana», que no pot exigir coneixements previs de totes quatre matèries a tots els estudiants —tant als de català com als de castellà— i, en conseqüència, no els n'acaba exigint a cap.

Aquest màster, sempre dins del marc que estableix el BOE de referència, hauria de tenir un bloc de complements de formació que haurien de permetre complementar la formació de procedència dels estudiants —els de Filologia Catalana n'estarien exempts—, i caldria establir quins s'haurien de cursar en cada cas, en funció de la titulació de procedència. Serien assignatures del tipus: Literatura catalana medieval, Literatura catalana de l'edat moderna, Literatura catalana contemporània, Normativa catalana, Història de la llengua catalana, Problemes de sintaxi catalana, Fonologia i morfologia catalanes, Variació lingüística catalana, etc. Naturalment, el bloc específic, de didàctica de la llengua i la literatura catalanes, ha d'estar orientat a la capacitació per a l'ensenyament de llengua i literatura als instituts, no a la impartició de coneixements de llengua i literatura, perquè en cap cas s'ha posat en dubte el caràcter professionalitzador del màster. Aquests dos blocs, al costat del bloc genèric de psicopedagogia, del pràcticum i del treball final conformarien l'estructura del màster.

Mentre no es desplega aquesta solució desitjable, cal exigir que les autoritats competents assumeixin la Resolució del Consell General de la Xarxa Vives d'Universitats i de la Coordinadora d'Estudis Universitaris de Filologia Catalana de 12 de febrer de 2016, que reclama la

revisió dels criteris d'accés al màster de secundària i a les llistes d'interinatge d'acord amb la prioritització expressada en els tres grups següents:

Primer nivell: grau / llicenciatura d'especialitat en Filologia Catalana (UA, UB, UV), Llengua i Literatura Catalanes (UAB, UdG, UIB, UOC, URV), Estudis Catalans i Occitans (UdL).

Segon nivell: graus / llicenciatures que combinen Filologia Catalana amb altres titulacions (amb altres filologies, amb lingüística, amb estudis literaris o amb traducció i interpretació), amb un mínim de 80 crèdits *realment* específics dels continguts de llengua i literatura catalanes.

Tercer nivell: altres graus / llicenciatures d'humanitats (Comunicació / Periodisme / Teatre / Humanitats / altres filologies, etc.) si s'ha cursat addicionalment un màster amb continguts de llengua i literatura catalanes (com es demanava en convocatòries anteriors a la de 2013-2014) o si es realitza una prova d'accés, tal com es fa a l'especialitat de matemàtiques.

Per a l'accés dels candidats del tercer nivell semblaria recomanable, en qualsevol cas, regular l'accés al màster mitjançant una prova, tal com es fa a l'especialitat de matemàtiques. En aquest cas, la prova s'hauria d'elaborar des dels estudis de filologia —i no de didàctica—, ja que tindria l'objectiu de vetllar pel nivell de coneixement dels continguts específics. Sembla que des de la Comissió de Programació i Ordenació Acadèmica del Consell Interuniversitari de Catalunya s'ha treballat darrerament en el desenvolupament d'aquesta prova d'accés per tal de donar compliment al que estableix l'apartat 4.2 de l'annex de l'Ordre ECI/3858/2007, que ja hem esmentat; el dubte que es planteja, tanmateix, és quins continguts pot tenir la tal prova si no separem les especialitats de català i les de castellà.

6. FINAL

La formació del professorat és un dels components necessaris del sistema educatiu. Amb les titulacions de grau es formen especialistes en les matèries específiques de l'àmbit de coneixement de cada titulació, i el màster de Formació del Professorat afegeix a aquesta formació la capacitat necessària per a la pràctica docent. El futur professor de secundària, batxillerat i cicles formatius adquireix, amb la suma dels dos nivells formatius (els graus d'especialitat i el màster educatiu), el domini expert de cada especialitat i les habilitats necessàries per exercir la professió docent. Les dues coses són necessàries: aporten al sistema educatiu un professor de matemàtiques hàbil en les estratègies docents que pot explicar integrals als alumnes de segon de batxillerat; i hi aporten també un professor de català hàbil en les estratègies docents, i que coneix la llengua i la literatura catalanes com les coneix un expert (i no només com les coneixen els mateixos estudiants de batxillerat a qui ensenya, o un graduat d'una altra especialitat).

La normativa preveu que la formació docent es faci sobre la base del domini previ de l'especialitat: hem vist més amunt que una ordre de 2007 estableix que el domini de l'especialitat s'ha de demostrar abans d'accedir al màster. Tanmateix, les dades que hem analitzat evidencien que aquesta norma no s'està aplicant: el sistema actual d'accés al màster no garanteix el domini de l'especialitat. El fet, a més, que s'apliquin els mateixos criteris per a l'accés al màster que per a la borsa de treball del Departament d'Ensenyament està generant una problemàtica doble: *a*) els graduats de l'especialitat tenen dificultats per aconseguir plaça al màster, mentre que sí que obtenen plaça altres graduats sense formació en llengua i literatura catalanes, i *b*) el mercat laboral s'està omplint des de fa uns anys, i cada vegada més, amb professors sense formació especialitzada.

Si bé anys enrere podia donar-se el cas que hi hagués alguns professors sense formació experta (especialment en els primers cossos de docents de llengua i literatura catalanes), la proporció d'aquest professorat en relació amb el conjunt era mínima, atès que la convocatòria periòdica d'oposicions garantia les competències d'especialitat del professorat que aprovava les oposicions, que havia de preparar més de

90 temes de l'especialitat. Però actualment la via d'accés a la professió docent és principalment la borsa de treball, que no aplica cap sistema de control que garanteixi el domini dels coneixements de l'especialitat, amb els problemes pràctics que ens consta que això està generant en el dia a dia dels instituts en totes les especialitats (matemàtiques, anglès, etc.). Esperem que haver posat sobre la taula aquestes dades serveixi per corregir la situació que hem denunciat. Les propostes que hem exposat són raonables i factibles, i que es puguin aplicar depèn només de la voluntat de les autoritats acadèmiques i polítiques corresponents.

Com a país, tenim una responsabilitat indefugible en la gestió del present i del futur del patrimoni lingüístic i literari que ens és propi. Per fer que aquesta gestió tingui la qualitat desitjable, necessitem professionals competents i experts que coneguin en profunditat aquest patrimoni i que sàpiguen fer-lo conèixer en tota la seva varietat i amplitud.

L'ensenyament de la llengua i la literatura catalanes ha de tenir com un dels seus objectius principals fer que els infants i joves coneguin, estimin, gaudeixin i es facin seu el patrimoni lingüístic i literari català. Per això és necessari, naturalment, formar docents amb habilitats didàctiques i comunicatives, però també és imprescindible comptar amb un cos docent competent i expert en la nostra llengua i en la nostra literatura. És cert que cal fomentar la lectura en general, però també és imprescindible formar, en primer lloc, lectors de literatura catalana, perquè aquesta és la nostra aportació genuïna a la història de la literatura universal.

TALLER

DUES PRÀCTIQUES PER MILLORAR
L'EXPRESSIÓ ORAL I ESCRITA
TERESA GUILUZ I EDUARD JUANMARTÍ
Institut d'Educació Secundària Manuel de Cabanyes

Resum

Amb la intenció de polir i completar la gramàtica que els alumnes de secundària i batxillerat tenen interioritzada, de manera que s'acosti a la gramàtica adequada als registres més formals, es proposen dues pràctiques que, partint de les seves produccions, permetin fer-los conscients dels seus coneixements intuïtius de la llengua en tant que parlants competents: d'una banda, la correcció guiada de textos escrits, que permet treballar l'expressió escrita adaptant-se a les necessitats i als ritmes de cada alumne, però estimulant en tots la capacitat de trobar les solucions correctes per als problemes que presenten les seves produccions; de l'altra, la reconstrucció d'una conversa que hauria pogut tenir lloc en una situació donada que el professor descriu i que obliga els alumnes a posar en joc molts aspectes de la seva competència comunicativa verbal, des d'elements pragmàtics fins als diferents nivells de l'estructura gramatical (fonètica, morfologia, sintaxi, lèxic i semàntica).

Paraules clau: gramàtica, competència, revisió, correcció, intuïció.

Abstract

With the goal of refining and rounding out the internalized grammatical competences of secondary school students to bring it up to the standard required for more formal written registers, two production-based techniques are proposed, both of which make use of the students' intuitive knowledge as competent speakers of the language. The first technique involves guided correction of written texts, which allows the teacher to adapt to the needs and rhythms of each student by stimulating his or her ability to find the right solutions to the problems that arise in their written output. The second technique revolves around reconstructing a conversation that could have taken place in a given situation described by the teacher, which requires students to put into practice many aspects of their verbal communication skills, from pragmatics to the various levels of grammatical structure like phonetics, morphology, syntax, vocabulary and semantics.

Keywords: grammar, competence, revision, correction, intuition.

La majoria dels nostres alumnes arriba a la secundària amb una competència oral en llengua catalana acceptable, especialment en els registres informals, i amb una competència escrita clarament deficient, especialment en els registres formals. Això vol dir que tenen capacitat per comunicar-se (entendre i fer-se entendre) oralment i per escrit, però que no dominen prou acuradament l'expressió oral i, sobretot, l'escrita. Entenem per expressió acurada aquella que és capaç de transmetre la informació amb ordre, precisió, capacitat de matisar i de variar, i correcció gramatical i ortogràfica.

La pràctica educativa de les classes de llengua s'hauria d'encarar, per tant, a ajudar els nostres alumnes a fer el salt d'una expressió suficient o deficitària a una altra de més sòlida, més formal, més dotada de recursos lingüístics i expressius en general. Això comporta, singularment, polir i completar la gramàtica que tenen interioritzada de manera que s'acosti a la gramàtica adequada als registres més formals. Didàcticament, doncs, semblen adequades les propostes que parteixin de les produccions dels alumnes o bé que permetin fer-los conscients dels seus coneixements intuïtius de la llengua en tant que parlants mínimament competents.

En aquest article ens proposem presentar dues pràctiques basades en aquest plantejament teòric, amb el benentès que no són propostes sobre les quals es pugui fonamentar tot el conjunt de la programació de l'assignatura: continuen essent útils la presentació magistral dels continguts; la realització d'exercicis d'aplicació, d'anàlisi i de reflexió; la consulta del llibre de text, els dictats en les seves múltiples tipologies; les diferents formes de lectura a l'aula o a casa, la descoberta de models orals i escrits de qualitat —entre els quals haurien de tenir un lloc preminent les produccions dels docents, i no només del professorat de llengua—, i tota la llarga llista de recursos contrastats que el docent ha d'anar utilitzant sense prejudicis ni exclusions, però sí de manera artesanal en funció dels alumnes amb qui treballi en cada moment.

Aquestes dues propostes són la reconstrucció de conversa, que s'ha provat amb èxit en el segon cicle d'ESO i batxillerat, i la correcció guiada de textos escrits, que s'ha fet servir satisfactòriament

des de 4t d'ESO fins a 2n de batxillerat. La viabilitat contrastada de les propostes en els nivells esmentats no exclou, però, que siguin igualment vàlides en altres nivells i cursos amb les adaptacions pertinents.

LA CORRECCIÓ GUIADA DE TEXTOS ESCRITS

La tecnologia del processador de textos i del correu electrònic —mentre no es creï una plataforma específica— ens permet treballar l'expressió escrita adaptant-nos a les necessitats i als ritmes de cada alumne però estimulants en tots la capacitat de trobar les solucions correctes per als problemes que presenten les seves produccions.

Aquesta seqüència didàctica consisteix en la producció d'un text a partir d'un enunciat que l'alumne envia al seu professor, el qual el revisa i, si escau, el valora. La revisió per part del docent consisteix, d'antuvi, en una lectura que determini si el text en el seu conjunt compleix amb els requisits comunicatius que l'enunciat proposa (ajust al tema proposat en l'enunciat, encert en la intenció comunicativa i en el tipus de text, respecte a la consigna pel que fa a l'extensió, existència o no d'una relectura prèvia per part de l'alumne, etc.). En un segon moment, si l'avaluació general que acabem de detallar és positiva o, si més no, si no ho impedeix, procedirem a marcar amb colors diferents els problemes que l'escrit presenta pel que fa a contingut, estructura, puntuació, repeticions, redundàncies, ortografia, gramàtica, lèxic, calc d'altres llengües, etc., segons una llegenda de colors compartida amb l'aprenent.

Llegenda de colors

Qüestions de contingut

Ortografia (vocals, consonants, accentuació, apostrofació...)

Gramàtica (gènere, nombre, conjugació, concordança, construccions incorrectes...)

Puntuació (punts i a part, punts i seguit, comes, altres signes...)

Lèxic (imprecisions de vocabulari, paraules equivocades...)

Calc del castellà (lèxic o sintàctic)

Repetició (de paraules o de paraules de la mateixa família)

Redundància (ús de paraules i expressions innecessàries per duplicades)

Ordre dels mots

Col·loquialismes (paraules i expressions impròpies d'un registre formal)

Expressió (expressions que no s'entenen o excessivament complicades, construcció general de l'oració...)

Tipografia (espais, tipus de lletra, de destacat o de subratllat...)

Error de tecleig

[COMENTARIS, PISTES, ORIENTACIONS, PROPOSTES DE SOLUCIONS]

A part d'aquests colors bàsics, se'n poden fer servir d'altres, que s'indican al peu de la revisió corresponent.

El professor indica totes les seves observacions no pas en el text de l'alumne, sinó en una còpia que en fa a sota, de manera que no es perdi constància del text original.¹ Finalment, si escau, es fa una avaluació inicial del text que tingui en compte ponderadament aspectes diversos, com ara el contingut, l'estructura, l'expressió en general o la correcció gramatical i ortogràfica. En cada nivell educatiu, promoció o grup d'alumnes es poden adaptar unes rúbriques generals per a cada apartat.

1. Per a casos amb molts errors hi ha altres possibilitats: revisar només un paràgraf, o fins i tot revisar oració per oració (si estan delimitades); o també fer còpies diverses on es desglossin els elements més estructurals, d'altres de merament ortogràfics, repeticions, etc.

ASPECTE AVALUAT	Comentaris	Puntuació
Contingut		/ 2
Estructura		/ 2
Expressió		/ 2
Correcció gramatical i lèxica		/ 2
Correcció ortogràfica		/ 2
TOTAL		/ 10

Feta aquesta feina de revisió i valoració, es retorna l'arxiu modificat a l'alumne, que copia, a baix de tot del document, la primera revisió del professor i produeix, sobreescrivint-hi, una segona versió del text, cal entendre que millorada. L'alumne retorna novament el document al professor, que afegeix a baix de tot del document la segona revisió del text. I així successivament, fins que el text queda definitivament corregit. En les diferents revisions, el professor pot introduir explicacions, recordatoris, pistes, remissions al llibre de text o a altres suports d'informació que puguin ser útils a l'alumne per identificar el problema o per a una correcció concreta i, en última instància, excepcionalment, pot oferir ell la solució correcta. En l'última revisió, el docent pot felicitar l'alumne pel procés de millora del seu text i, si escau, revalorar-lo a l'alça respecte a la nota inicialment acordada, però sense desfigurar-la excessivament.

Vegem-ne una mostra, corresponent a un alumne de 2n de batxillerat d'un nivell mitjà d'expressió escrita:

<A partir de la tesi defensada per Llorenç Puig en l'article «Ens comuniquem, tanmateix?» (pàg. 5 del llibre de text)², argumenteu a favor d'un equilibri entre comunicació virtual i salut emocional. (250 paraules)

Mitjans de comunicació i la salut emocional

Avui dia la manera en que ens comuniquem, en comparació de fa uns anys, ha canviat significativament gràcies a les noves tecnologies, que poc a poc tothom comença a utilitzar però, aquest fet és positiu?

Primerament, cal fixar-nos en la nostra vida diària on, la majoria, utilitzem la comunicació de manera virtual. Això, tal hi com esmenta Llorenç Puig a la seva tesis, ha comportat grans problemes de salut emocional i manipulació proporcionada pels mitjans de comunicació. Els principals problemes a l'hora de parlar de manera virtual són, principalment, els malentesos, que són més freqüents en aquest mitjans, seguidament, la falsa confiança que dóna a un mateix a l'hora de no parlar cara a cara, la dependència i, per últim, les mil i una mentides que es creen, això es degut ja que molta gent no distingeix la realitat de la ficció i no sap que tots els amics virtuals no són reals.

Per el contrari, també té punts positius com la rapidesa, l'oportunitat de conèixer a gent d'altres països o comunicar-nos si som fora. Tot hi que anteriorment he esmentat com punt negatiu la falsa confiança, si s'utilitza bé i saps diferenciar la realitat de la ficció, els mitjans de comunicació poden ajudar-te a comunicar-te primerament en la web i després en la vida real.

En conclusió, tot hi que és veritat que no són gaire segurs i poden arribar a crear dependència, si s'utilitzen d'una manera puntual o sabent que tot els que passa no és real, poden arribar a ser de gran ajuda.

2. M. Gallart et al. (2009). *Altaveu. Llengua i literatura 2*. Barcelona: Teide.

REVISIÓ 1

Avui dia la manera en **que** ens comuniquem, en comparació de fa uns anys, ha canviat significativament gràcies a les noves tecnologies, que **__ poc a poc** tothom comença a utilitzar_ però, aquest fet és positiu?

Primerament, cal fixar-nos en la nostra vida diària on, la majoria, utilitzem la comunicació de manera virtual. Això, tal **hi** com esmenta Llorenç Puig a la seva **tesis**, ha comportat grans problemes de salut emocional i manipulació **proporcionada** pels mitjans de comunicació. Els **principals** problemes a l'hora de parlar de manera virtual són, **principalment**, els malentesos, que són més freqüents en **aquest** mitjans, seguidament, la falsa confiança que dona a un mateix a l'hora de no parlar cara a cara, la dependència [AQUEST PROBLEMA, A DIFERÈNCIA DE TOTS ELS ALTRES, NO L'EXPLIQUES] i, **per últim**, les mil i una mentides que es creen, això **es degut ja que** molta gent no distingeix la realitat de la ficció i no sap que **tots els amics virtuals no són reals** [CREC QUE NO VOLS DIR AIXÒ]. [AQUESTA ÚLTIMA ORACIÓ ÉS MOLT LLARGA, ES TROBEN A FALTAR PUNTS I SEGUIT QUE SEPARIN LES DIFERENTS IDEES]

Per el contrari, [SUBJECTE?] també té punts positius com la rapidesa, l'oportunitat de conèixer **a** gent d'altres països o comunicar-nos **si som fora** [VOLS DIR «LLUNY DE CASA», «A L'ESTRANGER»?]. Tot **hi** que anteriorment he esmentat **com __** punt negatiu la falsa confiança, si s'utilitza bé i saps diferenciar la realitat de la ficció, els mitjans de comunicació poden **ajudar-te** a **comunicar-te** primerament en la web i després en la vida real.

En conclusió, tot **hi** que és veritat que no són gaire segurs i poden arribar a crear dependència, si s'utilitzen d'una manera puntual o sabent que tot els **que passa** no és real, poden arribar a ser de gran ajuda.

Contingut	No argumentes a favor de l'equilibri, argumentes que actualment no n'hi ha...	0,75
Estructura	Bé.	2
Expressió	Puntuació, repeticions, errors de construcció, etc.	1
Correcció gramatical i lèxica	6 faltes (incloent-hi calcs del castellà). ³	0,5
Correcció ortogràfica	6 faltes.	0,5
QUALIFICACIÓ		4,75

VERSIÓ 2

Mitjans de comunicació i la salut emocional

Avui dia la manera en què ens comuniquem, en comparació de fa uns anys, ha canviat significativament gràcies a les noves tecnologies, que a poc a poc tothom comença a utilitzar, però, aquest fet és positiu?

Primerament, cal fixar-nos en la nostra vida diària on, la majoria, utilitzem la comunicació de manera virtual. Això, tal i com esmenta Llorenç Puig a la seva tesi, ha comportat grans problemes de salut emocional i manipulació imposada pels mitjans de comunicació. Els problemes més rellevants a l'hora de parlar de manera virtual són, principalment, els malentesos, que són més freqüents en aquests mitjans; seguidament, la falsa confiança que dona a un mateix a l'hora de no parlar cara a cara; la dependència, pot arribar a ser imprescindible fins el punt d'emmalaltir i, no cal oblidar, les

3. En aquest apartat com en el de correcció ortogràfica, es treballa amb un barem que els alumnes coneixen prèviament.

mil i una mentides que es creen; això és deu a que molta gent no distingeix la realitat de la ficció i no saben que molta gent que arriben a conèixer no són que diuen ser.

Contràriament, aquest tipus de comunicació també té punts positius com la rapidesa, l'oportunitat de conèixer gent d'altres països o comunicar-nos si som lluny de la família i amics. Tot i que anteriorment he esmentat com a punt negatiu la falsa confiança, si s'utilitza bé i saps diferenciar la realitat de la ficció, els mitjans de comunicació poden ajudar a comunicar-te primerament en la web i després en la vida real.

En conclusió, tot i que és veritat que no són gaire segurs i poden arribar a crear dependència, si s'utilitzen d'una manera puntual o sabent que tot el veiem no és real, poden arribar a ser de gran ajuda.

REVISIÓ 2

Mitjans de comunicació i la salut emocional

Avui dia la manera en què ens comuniquem, en comparació de fa uns anys, ha canviat significativament gràcies a les noves tecnologies, que a poc a poc tothom comença a **utilitzar**, però, aquest fet és positiu?

Primerament, cal fixar-nos en la nostra vida diària on, la majoria, utilitzem la comunicació de manera virtual. Això, tal i com esmenta Llorenç Puig a la seva tesi, ha comportat grans problemes de salut emocional i manipulació imposada pels mitjans de comunicació. Els problemes més rellevants a l'hora de parlar de manera virtual són, principalment, els malentesos, que són més freqüents en aquests mitjans; seguidament, la falsa confiança que **[QUIN ÉS EL SUBJECTE DE «dóna»?]** dona a un mateix(*) a l'hora de no parlar cara a cara; la **dependència**, pot arribar a ser **imprescindible** fins el punt d'emmalaltir i, no cal oblidar ____, les mil i una mentides que es creen; això és deu a **a_ __ que molta gent** no distingeix

la realitat de la ficció i no **saben** que **molta gent** que arriben a conèixer no són **que** diuen ser.

Contràriament, aquest tipus de comunicació també té punts positius com la rapidesa, l'oportunitat de conèixer gent d'altres països o comunicar-nos si som lluny de la família i __ amics. Tot i que anteriorment he esmentat com a punt negatiu la falsa confiança, si **s'utilitza** bé [EL QUÈ?] i saps diferenciar la realitat de la ficció, els mitjans de comunicació poden ajudar a comunicar-te primerament en la web i després en la vida real.

En conclusió, tot i que és veritat que no són gaire segurs i poden arribar a crear dependència, si **s'utilitzen** d'una manera puntual o sabent que **tot el veiem no és real** [CREC QUE NO VOLS DIR AIXÒ, ÉS EL MATEIX PROBLEMA QUE TENIES EN UNA ALTRA ORACIÓ DE LA PRIMERA REVISIÓ. UNA PISTA: FIXA'T ON POSES EL «NO»], poden arribar a ser de gran ajuda.

VERSIÓ 3

Mitjans de comunicació i la salut emocional

Avui dia la manera en què ens comuniquem, en comparació de fa uns anys, ha canviat significativament gràcies a les noves tecnologies, que a poc a poc tothom comença a fer servir; però, aquest fet és positiu?

Primerament, cal fixar-nos en la nostra vida diària on, la majoria, utilitzem la comunicació de manera virtual. Això, tal com esmenta Llorenç Puig a la seva tesi, ha comportat grans problemes de salut emocional i manipulació imposada pels mitjans de comunicació. Els problemes més rellevants a l'hora de parlar de manera virtual són, principalment, els malentesos, que són més freqüents en aquests mitjans; seguidament, la falsa confiança que dona a un mateix el fet de no parlar cara a cara; l'addicció que poden arribar

a crear fins al punt d'emmalaltir i, no cal oblidar-ne, les mil i una mentides que es creen. Això es deu per que molta gent no distingeix la realitat de la ficció i no sap que persones que arriben a conèixer no són qui diuen ser.

Contràriament, aquest tipus de comunicació també té punts positius com la rapidesa, l'oportunitat de conèixer gent d'altres països o comunicar-nos si som lluny de la família i els amics. Tot i que anteriorment he esmentat com a punt negatiu la falsa confiança, si fas bon ús d'aquests mitjans i saps diferenciar la realitat de la ficció, els mitjans de comunicació poden ajudar a comunicar-te primerament en la web i després en la vida real.

En conclusió, tot i que és veritat que no són gaire segurs i poden arribar a crear dependència, si es fan servir d'una manera puntual o sabent que tot el que veiem en aquests mitjans pot estar manipulat, poden arribar a ser de gran ajuda.

REVISIÓ 3

Algun comentari meu i **un error que et deixo per a tu.**

Mitjans de comunicació i la salut emocional

Avui dia la manera en què ens comuniquem, en comparació de fa uns anys, ha canviat significativament gràcies a les noves tecnologies, que a poc a poc tothom comença a fer servir; **[ESTÀ BÉ. PERÒ, PER QUÈ NO UN PUNT I SEGUIT?]** però, aquest fet és positiu?

Primerament, cal fixar-nos en la nostra vida diària on, la majoria, utilitzem la comunicació de manera virtual. Això, tal com esmenta Llorenç Puig a la seva tesi, ha comportat grans problemes de salut emocional i manipulació imposada pels mitjans de comunicació. Els problemes més rellevants a l'hora de parlar de manera virtual són, principalment, els malentesos, que són més freqüents en aquests mitjans; seguidament, la falsa confiança que dona a un mateix el fet de no

parlar cara a cara; l'addicció que poden arribar a crear fins al punt d'emmalaltir i, no cal oblidar-ne, les mil i una mentides que es creen. Això *es deu per que* [ÉS REDUNDANT: O EL VERB «DEURE» USAT CONVENIENTMENT O UN CONNECTOR CAUSAL, COM ARA «PERQUÈ»; PERÒ NO PAS LES DUES COSES] molta gent no distingeix la realitat de la ficció i no sap que persones que arriben a conèixer no són qui diuen ser.

Contràriament, aquest tipus de comunicació també té punts positius com la rapidesa, l'oportunitat de conèixer gent d'altres països o comunicar-nos si som lluny de la família i els amics. Tot i que anteriorment he esmentat com a punt negatiu la falsa confiança, si fas bon ús d'aquests mitjans i saps diferenciar la realitat de la ficció, els mitjans de comunicació poden ajudar a comunicar-te primerament en la web i després en la vida real.

En conclusió, tot i que és veritat que no són gaire segurs i poden arribar a crear dependència, si es fan servir d'una manera puntual o sabent que tot el que veiem en aquests mitjans pot estar manipulat, poden arribar a ser de gran ajuda.

Fixa't en aquest problema d'expressió, que has corregit per una altra via:

1. No és el mateix «tots els amics virtuals no són reals» que «no tots els amics virtuals són reals / són realment amics».
2. No és el mateix «tot el veiem no és real» que «no tot el que veiem és real».

VERSIÓ 4

Mitjans de comunicació i la salut emocional

Avui dia la manera en què ens comuniquem, en comparació de fa uns anys, ha canviat significativament gràcies a les noves tecnolo-

gies, que a poc a poc tothom comença a fer servir. Però, aquest fet és positiu?

Primerament, cal fixar-nos en la nostra vida diària on, la majoria, utilitzem la comunicació de manera virtual. Això, tal com esmentava Llorenç Puig a la seva tesi, ha comportat grans problemes de salut emocional i manipulació imposada pels mitjans de comunicació. Els problemes més rellevants a l'hora de parlar de manera virtual són, principalment, els malentesos, que són més freqüents en aquests mitjans; seguidament, la falsa confiança que dona a un mateix el fet de no parlar cara a cara; l'addicció que poden arribar a crear fins al punt d'emmalaltir i, no cal oblidar-ne, les mil i una mentides que es creen. Això és causat per que molta gent no distingeix la realitat de la ficció i no sap que persones que arriben a conèixer no són qui diuen ser.

Contràriament, aquest tipus de comunicació també té punts positius com la rapidesa, l'oportunitat de conèixer gent d'altres països o comunicar-nos si som lluny de la família i els amics. Tot i que anteriorment he esmentat com a punt negatiu la falsa confiança, si fas bon ús d'aquests mitjans i saps diferenciar la realitat de la ficció, els mitjans de comunicació poden ajudar a comunicar-te primerament en la web i després en la vida real.

En conclusió, tot i que és veritat que no són gaire segurs i poden arribar a crear dependència, si es fan servir d'una manera puntual o sabent que no tot el que veiem és real, poden arribar a ser de gran ajuda.

REVISIÓ 4

Mitjans de comunicació i la salut emocional

Avui dia la manera en què ens comuniquem, en comparació de fa uns anys, ha canviat significativament gràcies a les noves tecnologies, que a poc a poc tothom comença a fer servir. Però, aquest fet és positiu?

Primerament, cal fixar-nos en la nostra vida diària on, la majoria, utilitzem la comunicació de manera virtual. Això, tal com esmenta Llorenç Puig a la seva tesi, ha comportat grans problemes de salut emocional i manipulació imposada pels mitjans de comunicació. Els problemes més rellevants a l'hora de parlar de manera virtual són, principalment, els malentesos, que són més freqüents en aquests mitjans; seguidament, la falsa confiança que dona a un mateix el fet de no parlar cara a cara; l'addicció que poden arribar a crear fins al punt d'emmalaltir i, no cal oblidar-ne, les mil i una mentides que es creen. Això és causat **per que [MIRA'T LA NORMA D'ÚS NÚMERO X DEL CURS MOODLE QUE HI HA A LA WEB DE L'INSTITUT]** molta gent no distingeix la realitat de la ficció i no sap que persones que arriben a conèixer no són qui diuen ser.

Contràriament, aquest tipus de comunicació també té punts positius com la rapidesa, l'oportunitat de conèixer gent d'altres països o comunicar-nos si som lluny de la família i els amics. Tot i que anteriorment he esmentat com a punt negatiu la falsa confiança, si fas bon ús d'aquests mitjans i saps diferenciar la realitat de la ficció, els mitjans de comunicació poden ajudar a comunicar-te primerament en la web i després en la vida real.

En conclusió, tot i que és veritat que no són gaire segurs i poden arribar a crear dependència, si es fan servir d'una manera puntual o sabent que no tot el que veiem és real, poden arribar a ser de gran ajuda.

VERSIÓ 5

Mitjans de comunicació i la salut emocional

Avui dia la manera en què ens comuniquem, en comparació de fa uns anys, ha canviat significativament gràcies a les noves tecnologies, que a poc a poc tothom comença a fer servir. Però, aquest fet és positiu?

Primerament, cal fixar-nos en la nostra vida diària on, la majoria, utilitzem la comunicació de manera virtual. Això, tal com esmenta Llorenç Puig a la seva tesi, ha comportat grans problemes de salut emocional i manipulació imposada pels mitjans de comunicació. Els problemes més rellevants a l'hora de parlar de manera virtual són, principalment, els malentesos, que són més freqüents en aquests mitjans; seguidament, la falsa confiança que dóna a un mateix el fet de no parlar cara a cara; l'addicció que poden arribar a crear fins al punt d'emmalaltir i, no cal oblidar-ne, les mil i una mentides que es creen. Això és causat perquè molta gent no distingeix la realitat de la ficció i no sap que persones que arriben a conèixer no són qui diuen ser.

Contràriament, aquest tipus de comunicació també té punts positius com la rapidesa, l'oportunitat de conèixer gent d'altres països o comunicar-nos si som lluny de la família i els amics. Tot i que anteriorment he esmentat com a punt negatiu la falsa confiança, si fas bon ús d'aquests mitjans i saps diferenciar la realitat de la ficció, els mitjans de comunicació poden ajudar a comunicar-te primerament en la web i després en la vida real.

En conclusió, tot i que és veritat que no són gaire segurs i poden arribar a crear dependència, si es fan servir d'una manera puntual o sabent que no tot el que veiem és real, poden arribar a ser de gran ajuda.

REVISIÓ 5

Perfecte!

QUALIFICACIÓ FINAL: 6,25 / 10⁴

4. Per al cas en què hàgim adoptat el criteri d'incrementar 1,5 punts la nota inicial després d'un procés de correcció complet.

Aquesta tècnica té, al nostre entendre, diversos avantatges. En primer lloc, parteix d'una producció de l'alumne que es demostra que és millorable fins a la perfecció. En segon lloc, s'adapta a les necessitats i els ritmes concrets de cada aprenent, de manera que li fa veure els seus punts forts i febles com a escriptor. En tercer lloc, fa caure el pes de la correcció pròpiament dita en l'alumne, de manera que el fa més autònom com a redactor.⁵ Finalment, ajuda a distingir aspectes de l'expressió escrita i, en el fons, de l'estructura de tot el que intervé en la producció de textos, de manera que la majoria d'alumnes passa de tenir una consciència difusa que fa moltes faltes a entendre en quins aspectes de l'estructura lingüística s'equivoca més. Com a norma general, a més, els alumnes valoren la dedicació personal per part del professor que aquesta tècnica suposa i declaren que n'aprenen molt.

LA RECONSTRUCCIÓ DE CONVERSA

L'activitat de reconstrucció d'una conversa que hauria pogut tenir lloc en una situació donada que el professor descriu obliga els alumnes a posar en joc molts aspectes de la seva competència comunicativa verbal, des d'elements pragmàtics o relatius al nivell de formalitat fins als diferents nivells de l'estructura gramatical (fonètica, morfologia, sintaxi, lèxic i semàntica). Cal dedicar-hi com a mínim una hora lectiva i és preferible que el grup d'alumnes sigui reduït, com a màxim quinze. Dur-ho a terme amb grups més nombrosos, tot i que s'ha experimentat —amb grups d'una vintena d'alumnes—, no és recomanable perquè es redueix significativament el nombre d'intervencions per alumne. És imprescindible que els alumnes no escriguin res durant l'activitat, ja que es tracta de forçar la retenció mental de les estructures que hem inclòs en el diàleg que volem fer-los deduir. El professor presenta —oralment i si convé ajudant-se de dibuixos a la

5. No es pot descartar, per exemple, dins d'un curs, retornar la primera versió d'una redacció a un alumne recordant-li genèricament que repeteix els mateixos errors (o algun d'ells) que en la primera versió de la redacció anterior.

pissarra o de mobiliari i objectes diversos— una situació de comunicació en què apareixen com a mínim dos personatges i com a màxim tres. Convé escenificar la situació, de manera que amb mímica el professor doni a entendre què diu el primer dels personatges. Els alumnes hauran d'esbrinar la rèplica exacta. Es dona la paraula al primer dels alumnes que té una hipòtesi sobre el que diu aquell personatge. L'estructura que proposa es fa repetir a la resta individualment, de manera que es repeteixi literalment el que s'ha dit, encara que no sigui del tot correcte. Si no és exactament la rèplica que se n'espera, el professor anirà donant indicacions lingüístiques per tal que els alumnes hi arribin. Quan la rèplica és exacta, després de fer-la repetir a tots els alumnes acuradament, el professor l'escenifica i passa a la següent. Quan ja tenim reconstruïdes dues rèpliques, es demana als alumnes que les practiquin en parelles uns breus moments. Dos dels alumnes sortiran a escenificar el diàleg.

L'activitat continua en els mateixos termes fins a completar totes les rèpliques.

Un cop acabada l'activitat, els alumnes dictaran el diàleg al professor, que l'anirà escrivint a la pissarra, i ells el copiaran a la llibreta. Es deixa per a la següent hora lectiva la reflexió lingüística del diàleg obtingut, que consistirà en una anàlisi de tots els aspectes ortogràfics, morfològics, sintàctics que formen la conversa i fins i tot d'aquelles estructures o paraules que s'hagin desestimat durant la reconstrucció.

A continuació presentem un exemple de conversa que correspon a una unitat de 3r d'ESO en què es treballen els verbs atributius, els verbs impersonals i el pronom *hi* i en desenvolupem una hipotètica seqüència, atès que cada grup d'alumnes crea una dinàmica única i irrepètible. La conversa sencera que han d'acabar reconstruint és la següent:

—Hola, soc la Maria. Que hi ha la Carla?

—No, maca, ara no hi és.

—Vaja! I quan tornarà?

—Cap allà les vuit ja serà aquí.

—Doncs trucaré més tard. Gràcies. Adeu.

—Adeu.

En aquesta ocasió la situació que explicariem als alumnes seria la següent:

La Maria està de pega. No recorda quins exercicis de matemàtiques s'han de fer per demà i no pot obrir el grup de la classe perquè s'ha deixat el mòbil al cotxe i sa mare se l'ha endut. Per sort sap que en una agenda de casa hi ha el telèfon fix de ca la Carla, la seva amiga.

El professor comença la mímica marcant el número de telèfon i reproduint l'onomatopeia del so de la trucada. Al cap d'uns quants trucs interpreta el paper de la mare de la Carla que agafa l'aparell i respon: «Digui?»

El professor torna a fer el paper de la Maria i representa sense paraules la rèplica indicada, que és la que volem que els nostres alumnes reproduïxin literalment: «—Hola, soc la Maria. Que hi ha la Carla?»

Pot ser que el primer alumne que intervingui proposi la rèplica següent: «Que està la Carla?». La farem repetir a alguns companys, però ràpidament hem d'indicar que aquesta construcció no és correcta en català. Podem fer-los reflexionar sobre les diferents construccions que es poden generar amb els verbs ésser i *estar*, que ja hauran vist a la unitat o, si ho preferim, que veuran després d'aquesta activitat. Per ajudar-los a arribar a la rèplica exacta, els anirem donant pistes, per exemple, se'ls pot dir que el verb usat és impersonal. En aquest punt, segurament algun alumne ja construirà l'expressió: «Que hi ha la Carla?». Pot ser també que, en el cas de parlants orientals de pronúncia influïda pel castellà, en aquesta ronda algun alumne digui [ˈke] en comptes de [ˈkə]. Ens aturem en la pronúncia, ja que la reflexió que ara fem tindrà en la segona fase de la pràctica una repercussió ortogràfica. La fem repetir unes quantes vegades per assegurar-nos que es reté correctament i que la pronúncia és acurada. Si, com en el cas hipotètic que estem reproduint, els alumnes comencen per la segona part de la rèplica, els diem que abans que res les persones saluden i es presenten. Amb més o menys intervencions arribaran a la frase correcta.

El professor passa a escenificar la rèplica següent, el que diu la mare de la Carla, amb mímica: «—No, maca, ara no hi és.»

Les possibilitats de resposta per part dels alumnes són múltiples:

Resposta monosil·làbica. Els direm que han de desenvolupar la resposta.

Pot ser que tornin a caure en l'ús del verb *estar*. Haurem de treballar l'ús pronominal del verb ésser i insistir en l'estructura correcta, que inclou l'ús del pronom *hi*.

Probablement, obviaran l'apel·latiu afectuós i/o l'adverbi de temps. Caldrà fer-los-els deduir utilitzant aquests mateixos termes.

Farem repetir el diàleg construït fins ara de dos en dos i demanarem a una de les parelles que el representi davant de la classe, com ha fet fins ara el professor.

Passem a la tercera rèplica: «—Vaja! I quan tornarà?»

Com cada vegada, les possibilitats de resposta per part dels alumnes poden ser molt diverses:

Poden fer la pregunta utilitzant ara el verb *ésser* com a pronominal. Farem repetir l'oració, però els haurem de dir que, malgrat que sigui correcta, això no és el que diu el personatge. Caldrà treballar la precisió per tal que trobin el verb adequat.

Probablement es descuidaran la interjecció. Treballarem aquesta categoria lèxica.

Quan la intervenció del personatge ja sigui exacta, els alumnes per parelles repetiran el diàleg des de l'inici tot incorporant-hi aquesta nova rèplica. Una de les parelles el representarà.

Tornem a fer repetir les rèpliques reconstruïdes, que ara ja en són tres. I continuem amb el mateix procediment fins a completar tota la conversa, que, un cop acabada, serà repetida per parelles i, finalment, representada íntegrament.

Passem a la fase escrita i de reflexió lingüística. Sovint amb una hora de classe només hi haurà hagut temps de reconstruir la conversa i escriure-la a la pissarra, el professor, i a la llibreta, els alumnes. A l'hora següent, per tant, es torna a escriure a la pissarra (es pot fer la prova de comprovar que, sense mirar l'escrit, són capaços de recordar-la i de dictar-la al professor) i es fa el treball de reflexió lingüística, on entren en joc tot un seguit de conceptes que han aparegut per primera vegada arran de l'activitat o bé que acaben de conèixer per la unitat del llibre que estan treballant o que ja sabien i que han aflorat gràcies a la tècnica de reconstrucció de conversa.

Aquesta tècnica té, al nostre entendre, diversos avantatges. En primer lloc, com en el cas de la correcció guiada de textos escrits, parteix de la competència de l'alumne, que es demostra que és millorable fins a la perfecció. En segon lloc, basa el perfeccionament en el reconeixement i l'anàlisi de la situació comunicativa i en la competència pragmàtica i lingüística de l'aprenent, que d'aquesta manera queda reforçada. En tercer lloc, també com en el cas de la correcció guiada de textos escrits, ajuda l'alumne a distingir els diferents aspectes de la competència i la correcció lingüístiques. Finalment, un aspecte gens menor en el cas d'una llengua com el català que per a molts dels nostres alumnes és una llengua apresada fonamentalment a l'escola: aquesta tècnica respecta l'ordre natural de l'aprenentatge del llenguatge verbal, perquè parteix de l'oralitat per arribar a la fixació escrita. Com en el cas de la correcció guiada, els alumnes solen valorar el dinamisme que aquesta tècnica comporta i el nivell d'aprenentatge que permet assolir.

TAULA RODONA

«LA LLENGUA I LA LITERATURA
CATALANES, QÜESTIÓ D'ESTAT?»

AUGUST BOVER I FONT (MODERADOR)

Institut d'Estudis Catalans

Com sap tothom, en una situació de normalitat, a tot arreu la llengua d'un país ha estat i és el principal element cohesionador d'aquella societat. I la seva literatura ha estat la base per a la creació del seu imaginari nacional. Durant moltíssims anys, Catalunya —com la resta dels Països Catalans— no ha pogut facilitar l'aprenentatge correcte d'aquestes eines fonamentals en l'ensenyament, ni als catalans d'origen ni als nousvinguts. D'ençà que tímidament ha estat possible i fins avui, ha calgut i cal vetllar sempre perquè a cada renovació, a cada canvi de llei, no perdem novament el que ens ha costat tant d'aconseguir. Això ha estat històricament així cada vegada que ha calgut tractar amb el Govern de l'Estat, i fa ben pocs dies hem tornat a veure com es perpetraven nous embats contra la literatura, d'acord amb la visió mercantilista de l'educació que tan bé va verbalitzar un exministre del ram d'inafausta memòria, com tots recordem.

Però massa sovint, i això dol encara molt més, també cal patir per la llengua i la literatura quan cal tractar amb els nostres propis governs o amb les nostres autoritats acadèmiques. Recentment també hem conegut noves dades sobre el retrocés en l'ús de la llengua catalana a les nostres universitats. I no solament dol especialment, sinó que resulta indignant que alguns dels nostres, polítics o acadèmics, no es creguin que posseïm una llengua i una literatura nacionals, tan importants com les de la majoria dels nostres veïns, i que, per tant, no actuïn en conseqüència. Dol adonar-se que, de vegades, la nostra llengua i la nostra literatura siguin més apreciades a l'exterior que no pas a casa nostra.

No és per cap casualitat ni per cap sorprenent catalanofília que la llengua i la literatura catalanes s'han guanyat el prestigi que tenen en el món acadèmic internacional i que disposem de la xarxa de lectorats de

català en universitats estrangeres amb què comptem avui. Però el pes de l'autoodi que encara avui arrossega part de la nostra societat fa que de vegades tot això no es vegi o no es vulgui admetre des de l'interior mateix. I a tot això que patim per mancances pròpies o pel fet de pertànyer encara a l'Estat espanyol, hi hem d'afegir, a més, el problema de l'actual arraconament de la literatura que s'està produint en el món occidental i que, per tant, també ens afecta —si bé a diferència del nostre cas, en la majoria de països aquesta onada nefasta els arriba quan ja compten amb un imaginari nacional perfectament consolidat.

Però, malgrat totes les dificultats amb què ens hem batut i ens hem de batre encara, a Catalunya la nostra societat ha estat capaç de construir un projecte d'emancipació nacional que hauria de culminar, en els pròxims mesos, amb la creació d'un estat català, d'una República Catalana independent. Ara bé, amb la consecució de l'estat propi no s'haurà acabat la feina, no s'haurà acabat la nostra feina, ni de bon tros. Els docents de la llengua i la literatura pròpies d'aquest país continuaran tenint un paper fonamental en la cohesió social de la nova república, un paper que ja no hauria de topat amb els obstacles i incomprendiments amb què històricament hem topat i que, sense mai perdre de vista que la nació catalana continuarà estenent-se més enllà dels límits del nou estat, hauria de tendir a l'excel·lència en el coneixement i el millorament de la nostra llengua i la nostra literatura entre els infants i els joves que seran els ciutadans d'aquest nou país lliure.

Per parlar de tot això, hem reunit uns quants docents especialment interessats i preocupats per aquest tema: Josep Bargalló, Josep Maria Figueres, Montserrat Franquesa i Mercè Rius (vegeu-ne els currículums al final del volum). Les preguntes que els fem són les següents: 1. Quina és la presència de la llengua i la literatura en la societat actual? I especialment en els adolescents i els joves, i en la seva formació? I 2. Quin paper haurien de tenir, al vostre entendre, la llengua i la literatura, en l'educació, la cultura i la societat catalanes del futur? I en un hipotètic nou estat?

JOSEP BARGALLÓ
Universitat Rovira i Virgili

Presència de la llengua i la literatura catalanes en l'ensenyament i la societat actuals

Els docents de la llengua i la literatura tenim tendència a considerar que la presència de les nostres matèries en els *curricula* i en l'horari de secundària i batxillerat és notòriament insuficient. De fet, aquesta és una consideració amb la qual, pel que fa a les seves pròpies matèries, hi coincideix el professorat de filosofia. I el d'història de l'art. I el de matemàtiques. I...

Per això, la pregunta formulada en l'enunciat d'aquesta taula rodona és més rellevant del que sembla. O menys retòrica del que una primera lectura apressada ens pot indicar. Per què la llengua i la literatura són una matèria més? O, si voleu, quina consideració social tenen? Són considerades com una qüestió essencial? Una qüestió d'estat? Comencem per la llengua. Més enllà de les disposicions legals, l'ús de la llengua en els mitjans de comunicació parlats tradicionals —la ràdio i la televisió generalista— en pot ser una bona mesura. Vull dir l'ús de la llengua des d'una perspectiva d'adequació als codis normatius i als estàndards comunicatius, per exemple. Si ens fixem en les tertúlies —el gènere periodístic triomfant en els darrers anys, ni que sigui un gènere que les direccions dels mitjans i dels seus programes han deixat en mans de professionals la gran majoria aliens al periodisme—, la conclusió pot ser més aviat catastròfica: hi podem trobar un compendi extraordinari d'incorreccions, de barbarismes lèxics i fònics, de mots alterats de significat, de sintaxi destarotada... En algun cas, el tertulià —o la tertuliana— no passaria cap sedàs en l'avaluació de primer d'ESO del professorat més lax. Només cal posar la ràdio als matins i els exemples de massacre indiscriminada de la llen-

gua apareixen amb una naturalitat quotidiana que gairebé els converteix en norma.

Una anàlisi de l'ús de la llengua en d'altres àmbits suposadament formals, com ara el Parlament, també donaria uns resultats no gaire galdosos, tot i que és cert que depèn sovint de l'adscripció ideològica de l'illustre diputat o diputada —però tampoc no sempre. Recordo dos casos paradigmàtics, i de fa ja uns anys. Un, el d'un diputat conservador unionista —i reconegut comunicador, que en diuen— que deia, amb tota naturalitat, des del solemne faristol de l'hemicicle: «que cada pal aguanti la seva espelma». I també el d'un jove cadell de l'independentisme més inflammat que, llegint-hi un text que li havien escrit, es va aturar després d'un sonor «àdhuc» i, mirant la resta de la Cambra, com dient «ara no m'heu entès», va afegir-hi un còmplice «inclús».

Cert que no cal culpabilitzar els parlants de l'ús formal de la llengua, però caldria ser molt rigorosos amb els que cobren per parlar-la —que figura que en són professionals. D'aquesta poca consideració social amb la llengua com a codi establert en pateix, evidentment, el seu ensenyament. En bona part, tot ve del tardofranquisme, quan una certa primera recuperació pública de la llengua en valorava la quantitat d'ús per damunt de qualsevol formalitat, però ja han passat molts anys i haurien d'haver passat moltes coses.

Un fet semblant —potser no tan evident— succeeix amb la literatura. Al voltant de Sant Jordi —la data reservada al consum massiu i comercial de llibres— es reprèn cada any el debat sobre què és literatura i sobre la qualitat lingüística, estètica i retòrica dels títols més venuts. Aquest és un debat que no es va repetint tan sols a casa nostra —els *best-sellers* són discutits arreu— i que s'afegeix a una altra «preocupació» globalitzada que enfrontaria la lectura tradicional amb la lectura en les noves tecnologies. Tot això, és clar, també té la seva repercussió en la consideració social del fenomen literari i, especialment, del cànon tradicional, que, en el nostre país, es veu engrandit per la dicotomia «literatura escrita en català *vs* literatura escrita en castellà». Afegint-hi, enguany mateix, un debat subsegüent sobre la necessitat o no de les lectures obligatòries a l'escola i, en tot cas, del mètode de la seva tria. Tot aquest embolic no és estrany en un entorn

institucional que centra significativament la promoció literària en *selfies* de Twitter, campanyes publicitàries esotèriques i presentacions multimèdia variades. Entretingudes i ben realitzades, això sí.

Res no és fàcil, doncs, per a la presència de la llengua i la literatura catalanes a l'ensenyament, tot i més si ho reblem amb una normativa estatal que tendeix a reduir-la. A reduir la presència de les humanitats en general i a allò que ens és propi en especial. I ho acabem de rematar amb una administració educativa catalana que sembla tenir cada vegada la llengua i la cultura pròpies com a menys prioritàries. Enguany mateix ha declarat l'STEM com a primera de les seves línies de treball. Curiosament —o no—, mentre el Ministerio espanyol ha traduït l'acrònim anglès i l'ha convertit en CTIM, el nostre Departament l'ha mantingut: *science, technology, engineering* i *mathematics*. Tant hi deu fer, però, perquè, per ara, l'únic debat intern que el Departament encara no ha desvelat és si l'STEM es transforma en STEAM i s'hi barreja, entremig, *art*. Cap esclatxa per a la llengua —sigui quina sigui—, ni per a la literatura —sigui d'on sigui. I això que diuen que la llengua és una eina de cohesió social i la literatura una evidència de segell cultural. O d'identitat, com vulgueu.

I hi podríem afegir la retallada en alguns programes LIC o l'inexplicable màster de Professorat de Secundària, que, en/amb poques hores, habilita com a docent de llengua i literatura catalanes a qui ha acabat d'obtenir algun grau més o menys «de lletres», però sense formació específica en cap de les dues matèries. Diuen, però, que estan mirant a veure què.

Presència de la llengua i la literatura catalanes en l'ensenyament de la Catalunya del futur

Del futur immediat, s'entén. D'ara mateix, que estructurarem un estat en el qual l'ensenyament no ha de ser només un dels seus pilars, sinó un bé comú articulat com a servei públic integrador i cohesionador, garantia d'equitat formativa en competències, habilitats i coneixements. Un servei públic regit del tot per un marc normatiu propi. Ara ja sense excuses d'ingerències externes i alienes a la nostra pròpia

voluntat nacional i social. Unes excuses sovint reals, amenaçadores i repressives. Algun cop, també, meres excuses.

La plena normalitat social de la llengua i la literatura catalanes només la podrem exercir a partir d'un estat propi. I la presència de la llengua i la literatura en el nostre ensenyament només la tindrem plena a partir d'aquesta doble normalitat —social i institucional. Portem segles aprenent —un dia rere l'altre— que, amb un estat en contra, la normalitat no es pot assolir, per molts esforços que s'hi posin. També sabem que, per ell mateix, un estat propi tampoc no n'és garantia, però sí que és una condició indispensable i necessària perquè aquests esforços —i les voluntats que representen— ho aconseguixin.

Abans d'arribar-hi, però, hem d'exigir a les institucions responsables que mirin de superar —o *surfejar*— les excuses, que en moltes ocasions poden fer-ho. Plantejar una formació inicial sòlida i específica als docents de la llengua i la literatura no depèn de cap estructura d'estat, sinó d'una decisió acordada entre les autoritats universitàries i el Departament d'Ensenyament. Que aquest augmenti la dimensió literària en les competències bàsiques de secundària també és una decisió que es podria prendre avui mateix. I que els organismes rectors dels mitjans de comunicació públics —nacionals i locals— situïn el rigor en l'ús de la llengua com una condició de contractació dels seus professionals —habituals o ocasionals— no depèn de tenir o no tenir estat.

Ho hem d'exigir, doncs, però també ens ho hem d'autoexigir. Com a responsables, en alguna mesura, de la docència universitària —els que hi podem intervenir. Com a docents de secundària, també. En uns moments en els quals l'aposta per la innovació és una constant a les nostres aules, no és gaire habitual que la literatura —la docència i la lectura— en sigui protagonista. Cert que, algun cop, la innovació és un simple producte de màrqueting educatiu i d'etiqueta de moda, però la immensa majoria de les propostes són el resultat d'una voluntat de millora constant i reiterada i de voler adequar els ensenyaments a la realitat de l'alumne i del seu entorn més quotidià. No pot ser que la docència de la literatura en resti al marge. Com si fos una —meravellosa— peça de museu.

Però, malgrat tot, ens toca de ser optimistes. Perquè, tot i els embats de la història, hem arribat fins aquí. Perquè hi ha prou docents

—d’infantil a la universitat— que trameten el plaer de la lectura a un munt de joves que, sense ells, no hi arribarien. Perquè el prestigi de la nostra llengua i de la nostra literatura és més fort del que sovint percebem. De la meva experiència com a responsable últim de la presència de la literatura catalana com a convidada d’honor a la Fira del Llibre de Frankfurt 2007 i del català com a llengua convidada a Exolangues París 2010 en tinc força evidències. Si em permeten, els n’explicaré una.

A Frankfurt em va tocar d’acompanyar i fer de guia a l’exposició central sobre la història de la literatura catalana per a algunes personalitats internacionals. Ministres de cultura d’estats diversos. I fins i tot una princesa: de Tailàndia, concretament. Em van avisar, prèviament, d’un munt de condicions protocol·làries —caminar sempre rere seu, no dirigir-s’hi directament, no tocar-la...— i jo m’havia fet l’efecte que seria una visita superficial, per quedar bé i ja està. I que això de la cultura catalana, si algú li havia explicat realment on anava, li relliscava pertot arreu. Quan va arribar, em va agafar de la mà i em va dir: «On tenen vostès l’incunable del *Tirant lo Blanc*? He vingut expressament a veure’l».

Hem de ser optimistes, perquè tindrem estat propi. I la llengua i la literatura hi hauran de ser una qüestió d’estat.

(I un altre dia els explicaré alguna cosa més de la princesa, que no era un conte de fades, però déu-n’hi-do!)

JOSEP MARIA FIGUERES ARTIGUES
Universitat Autònoma de Barcelona

Se'ns demana una reflexió sobre la llengua i la literatura catalanes i sobre si són o no una qüestió d'estat. Entenem que naturalment són una qüestió d'estat i voldríem explicar un episodi personal que ho palesa i que demostra el procés de genocidi cultural de la nostra identitat. El 1960 era alumne de l'Institut Nacional d'Ensenyament Mitjà, en deien INEM, Narciso (*sic*, fins al 1980 no pot canviar el nom) Oller de Valls. En aquest institut s'explicava llengua i literatura espanyola o castellana, i de català, res. La castellanització idiomàtica i la voluntat espanyolitzadora era total, aleshores jo signava, als nou anys, els meus llibres escolars amb el meu nom oficial «José María». La professora de literatura espanyola [castellana] ens feia llegir, estimava la lectura i ens la feia estimar, però només en la seva visió colonial com a aplicada funcionària de l'Estat. En el meu ús intern em preguntava per què havia de llegir, posem per cas, de Clásicos Ebro *El caballero de Olmedo* o *El Lazarillo de Tormes* i cap llibre en català. Tanmateix, aviat vaig descobrir aquest món, el meu, a la biblioteca, fundada per la Mancomunitat al passeig dels Caputxins, on anava cada dia quan acabava les classes. Em va quedar una profunda insatisfacció, i ara que es parla de donar diners a les famílies espanyoles que no volen estudiar català i que se'n faci càrrec la Generalitat penso que és de tota evidència que la interrogació a la pregunta és baldera. A les nou del matí hissaven banderes amb els estudiants formats i cantant himnes triomfals de la passada guerra i, és clar, les classes eren totes en espanyol. L'evidència era la força de les armes. Quan un estat prohibeix la llengua d'un poble i n'imposa una altra, hi ha algun problema de fons derivat de la seva pròpia actuació.

Se'ns demana un comentari breu a quatre preguntes.

Quina és la presència de la llengua i la literatura en la societat actual?

En un marc de descrèdit de les humanitats, de deserció del paper cultural dels mitjans de comunicació, que sembla que les lletres no valen per a res, de manifestos crítics de denúncia de la situació, d'un posicionament dels polítics i no dels experts davant els problemes o programacions de les accions educatives en aquests àmbits, cal fixar-se en el retrocés que han tingut aquestes utilitats i que afecten tant el prestigi de l'ortografia en desús o el nivell lexical de la població culta que baixa segons l'edat.

Entrem-hi. Cal matisar per àmbits i àrees. En uns camps com l'administració n'hi ha una presència saludable, mentre que en d'altres com la justícia, l'exèrcit o l'Administració de l'Estat central, la presència de la llengua catalana és inexistent o residual, prescindible en un mot. Si un nouvingut demana en català poder ser ciutadà, se li denega simplement per haver-ho fet en català. Parlar amb policies o guàrdies civils en català comporta multes o maltractaments. La universitat no fa cap prova d'accés on la llengua sigui considerada de pes. Als mitjans no s'exigeix, com a la BBC o l'ORTF, per exemple, un domini ple de la llengua. En el món de l'economia, la legislació espanyola imposa la seva llengua en etiquetatge, instruccions, i així ho preveuen des dels manuals d'aparells electrònics fins als medicaments. Només resta l'opció personal, individual de comprar en aquells espais on es garanteix la llengua, però és una acció d'escàs volum en ser precisament voluntarista. La presència de la llengua no té el rang que li pertoca en cap dels àmbits, ni en presència televisiva, on l'oferta és minsa, ni en els quioscs amb la premsa general, ni en la publicitat, el cinema, etc. i cada any es constaten evidències negatives en l'ús social; ahir eren els grans musicals majoritàriament en espanyol tot i l'èxit quan es programen en català o avui són les limitacions a la docència universitària on la mobilitat de professors i estudiants afavoreix el predomini del que s'ha fet que sigui la llengua primer sabuda i després comuna en una operació política amb tres segles al darrere d'opressió. En aquest marc difícil, si mirem la presència de la literatura, hi ha llums i ombres.

Disposem d'una indústria editorial molt forta amb Barcelona com una gran ciutat en l'edició en espanyol. El mercat, però, del que

és l'assaig, la història, el pensament, la biografia... es debilita segons constaten els editors, mentre que el llibre dit mediàtic, el llibre instrumental, l'escolar, el de lectura amena manté una posició de resistència davant les pantalles. Els mitjans de comunicació hi ajuden poc. Cal denunciar públicament que els mitjans públics —per això ho són, no?— han d'ocupar-se més, amb recursos, del món literari, com sigui: presentant entrevistes en profunditat a escriptors, amb taules rodones temàtiques amb presència de filòlegs i astrònoms, de poetes i historiadors, de paleontòlegs i biòlegs.

Els mitjans privats actuen sovint amb una dependència notable vers el que consideren prioritari: la narrativa anglosaxona i en llengua espanyola. Difícilment veurem en els suplementes de cultura dels grans diaris de Barcelona, sigui en el diari o el setmanal, una presència habitual del llibre català o en català. N'hi ha molt pocs articles i una quantificació en demostraria l'evidència. A més, la cultura ara és des de l'oci fins a la gastronomia, i tot un món nou de sensacions més que de meditacions. Sense eco a les tribunes de difusió, amb les llibreries que tenen problemàtiques específiques, amb les grans superfícies que admeten només uns pocs títols d'alts tiratges, amb un control editorial només per a les grans vendes, com es pot desenvolupar una literatura amb normalitat?

Un exemple de bona política a favor dels llibres serien els debats vius i documentats, amb autors que podrien presentar aspectes nous de la seva obra en el curs del programa. Aquestes aportacions en programes televisius esdevindrien una fórmula adient per a la presència freqüent dels llibres a la televisió. A les cadenes franceses el recurs és habitual i ajuda a la promoció, diguem-ne al coneixement, dels llibres per al gran públic. No hi ha res més trist que un llibre, un bon llibre, retirat de circulació a les llibreries en pocs mesos amb el potencial públic que no s'ha assabentat de la seva aparició per la desídia dels grans diaris que no s'ocupen prou de la cultura catalana ni de les televisions catalanes, que tampoc s'ocupen de llibres catalans.

D'altra banda, es llegeix poc i, agradi o no, a l'ensenyament i al batxillerat caldria activar intensament mesures per obtenir millors resultats, si es fan, de les lectures. Tot i ser difícil, és clar, però és una vergonya que ens arribin a la universitat, concretament en el nostre

cas personal a primer de Periodisme a la UAB, on es demana una nota de tall força alta, estudiants que ho han cursat tot en català, però han perdut lèxic, no dominen l'ortografia, desconeixen els mots essencials per definir i dir, per exemple, «unes merles sota les alzines» i no tenen els recursos lingüístics adients.

La literatura és present quan es disposa d'elements com tradició i valor en la història, elements de difusió com teatre, cine i periodisme que projecten socialment autors i obres. Més enllà de premis i reconeixements, que també són importants, el gran paper correspon, i no sabríem dir les parts percentuals, al talent del creador i a les qualitats de l'industrial. Quan aquests elements són resolts, aleshores apareix el mercat. Ací topem amb aspectes complexos. Per exemple, la dificultat de la distribució: per què a les Illes o a València no arriben els productes culturals com diaris o llibres del Principat i viceversa, i han de restar a la venda per subscripció amb retards o a la d'internet gairebé clandestina o especialitzada? No seria necessària una empresa pública de distribució, atès que les privades no se n'ocupen? Les dificultats per un espai comú de comunicació és una altra gran dificultat per a la literatura comuna. La mateixa Biblioteca de Catalunya no adquireix tots els llibres que s'editen en català a Palma o València. La fragmentació territorial és un fet amb les conseqüències negatives que tots sabem.

No ens enganyem amb la bombolla del qui viu immers en un espai cultural català. No és pas tota la societat sinó una part. Disposem de productes de qualitat —editorials, autors, obres...—, però falla poderosament el mercat tant en la producció com en la recepció i, és clar, la difusió. Cal ajudar a la formació del professorat i potser modificar comportaments. Prohibir algunes lectures, potser així la provocació fa que hi hagi el desig. Bé, bromes a part, una frase en el reportatge de Sant Jordi del diari *Ara* sobre quins llibres s'han de llegir a l'institut és reveladora: «El que no els agrada és examinar-se. Comentar llibres, en canvi, els encanta.» I en dono fe. Un curs que tenia només quinze alumnes, en lloc del centenar habitual, vaig suprimir l'examen final i cada setmana comentàvem, tots, textos. Fou un curs deliciós, on tot l'alumnat es delia per parlar i donar el punt de vista personal. Com arribar-hi? Ací potser hi ha el problema i la solució.

Quina importància hauria de tenir en la formació dels adolescents i els joves? Quin paper podria tenir en l'educació, la cultura i la societat catalanes del futur? I en un hipotètic nou estat?

Les contestem en un sol bloc. La importància hauria de ser la mateixa que a França, Alemanya o Itàlia. Així de senzill. Si hi ha una falta d'ortografia en un menú de restaurant, sentirà vergonya el cambrer o el propietari? En espanyol, la pressió social li fa modificar *ipso facto* l'errada; en català, no hi posaria les mans al foc. Si ho retreu, encara sembles impertinent. Aquesta és una diferència que denota el paper diferent de les llengües, la diferència entre ser oficial i suboficial. Quan volem ser tractats en català amb normalitat per teleoperadors o webs, sovint només resta el camí de la fugida: votar amb la compra. I el remei funciona, però poc, perquè, quan hi ha competència, el monolingüisme espanyol es belluga. Telefònica ha modificat la llengua normalitzant el català quan ha aparegut competència en català. Parlem que en poc temps ja té cent mil famílies clients i Esclat Bon Preu passa dels mil milions de facturació anual quan el públic s'adona que, a més de ser tractats com a consumidors, ho són com a clients, és a dir, amb respecte.

El pes social de la llengua vinculat al poder polític és fonamental per entendre com els seus productes, i la literatura n'és un de principal, tindran una posició o una altra. Encara pregunten per què escrius en català i no s'acut de fer-ho a qui ho fa en castellà. Tanmateix, l'acció de posicionament ha de ser, al nostre parer, global.

Conèixer els clàssics, llegir-los, saber llegir en veu alta. Els professors ens espantem quan un alumne llegeix en veu alta a classe. No en saben! I el mal arriba als mitjans: llegint del *teleprompter* encavalquen frases, no fan pausa als punts i seguit, i els pobres locutors o locutores queden com uns curts de gambals quan llegeixen frases que, enganxat el final de l'una amb el començament de l'altra, són incomprensibles. Els estudiants han d'acabar la secundària sabent pensar, parlar i escriure amb precisió, amb claredat, dominant les idees i argumentacions, i podent-ho exposar amb nitidesa i coherència.

La llengua i la literatura han de ser respectades i, per ser-ho, només hi ha un camí: el prestigi social, el nivell que té la llengua. És clar

que sempre hi ha problemes. Mai no havíem estat tan bé en la producció i el consum de premsa diària com en l'actualitat. Els tres diaris que editen la doble edició en català i en castellà han fet un salt extraordinari que s'ha vist compensat per la fidelitat del públic que volia aquestes tribunes en la seva llengua. El manteniment, aproximadament, de la meitat dels tiratges en català en premsa diària és una molt bona notícia. La cara fosca és la pèrdua de qualitat de la llengua. S'opta pel mot proper a l'espanyol en una penosa traducció automàtica que perjudica el dring de la llengua, el nervi. I que arriba arreu. Al bon documental d'Elna «oculten jueus», en lloc de l'usual «amagar», mentre als diaris i televisions el «dany» augmenta la presència. Potser, al final, acabarem dient «tinc dany de cap», però si ja s'ha generalitzat «boda» per «casament» i tantes altres, sembla que no vingui d'una dotzena més, gràcies a la traducció automàtica, la descurança i la ignorància. L'empobriment lèxic del contingut dels mitjans, sumat a les decisions editorials que volen novel·letes juvenils amb els deu mil mots bàsics perquè tothom els entengui, porta al cercle viciós. Es diu «llengua viva i del carrer» i cal seguir-la, però en realitat és llengua pobra i maldestra, impotent per expressar els matisos i precisions per ignorància del parlant.

1. Quina és la presència de la llengua i literatura catalanes en la societat actual, especialment en els adolescents i els joves i en la seva formació?

Escassa. I lamento haver-ho de dir. No voldria *den Brei verderben*, com diem en alemany, no voldria fer malbé el brou, aigualir la festa o ser la pessimista de la jornada. El doctor Ros ha dit que el català a les aules ja hi és, el que cal és treure'l al carrer. Em sap greu, haver de contradir el president de l'IEC, però passa que la llengua catalana avui no és present a les aules. La seva presència no és ni de bon tros com hauria de ser en un país normal. Al meu parer, el català entre els adolescents i els joves no arriba als mínims de supervivència. Si bé l'àrea metropolitana és diferent de la Catalunya interior, on la llengua catalana parlada és més present en la vida quotidiana, l'ús, la lectura i l'expressió en català avui dia es troben en una situació d'alerta màxima. La penetració de la llengua castellana, omnipresent, afecta tots els parlants. I no només en el vocabulari, que això seria el de menys, sinó en els girs i les expressions i el que és més greu, tenim la nostra sintaxi feta malbé. Sobre això, n'han parlat en anteriors col·loquis i n'han escrit a bastament especialistes, sobretot sociolingüistes com la Carme Junyent, que situen la submissió lingüística com a pas previ a la substitució, la qual acaba amb la mort de les llengües.

Crec que parlo amb coneixement de causa perquè en vint-i-quatre anys a l'ensenyament secundari he fet classe en quinze centres diferents. I tinc el costum d'escoltar els alumnes a les guàrdies de pati, a veure en què parlen. Als patis dels instituts es parla majoritàriament en castellà. A l'aula, el grau de desconeixement del català l'he constatat en els darrers cursos. Us en podria donar molts exemples, perquè a part del català, que l'he hagut d'impartir per afinitat, ensenyant l'ale-

many em dedico a fer estadístiques: un alumne de cada vint avui dia té dificultat per a entendre qüestions de llengua estrangera que pressuposen el coneixement de la llengua pròpia. Posem, per exemple, el cas de les hores: *dos quarts de sis*, en alemany és igual, *halb sechs*. Doncs bé, ja fa dos cursos que veig que un alumne de cada vint no entén l'expressió de *dos quarts*, en català! Més enllà de l'anècdota, el que vull il·lustrar és que els nostres alumnes, tot i que han fet la immersió lingüística a la primària i tots estem d'acord en el fet que ha estat un model d'èxit, en arribar a la secundària, l'ús del català baixa en picat. Si la immersió lingüística a l'escola va comportar un miratge de certa normalitat al llarg dels anys vuitanta, a partir dels noranta fins avui hi ha hagut una involució. La causa d'aquest retrocés es troba en la deixadesa del professorat que abandona el català perquè li resulta feixuc, o potser per una malentesa voluntat d'aproximar-se a la realitat dels adolescents (sembla que així els entenen millor), i es passa al castellà. I, per acabar-ho de reblar, la deixadesa de l'Administració, que fa la vista grossa en aquesta qüestió. No hi ha, almenys a la secundària, un seguiment real de l'ús del català als centres ni tampoc es potencia. I ara que em refereixo al professorat que fa servir el castellà i també puc dir que, vigilant exàmens de selectivitat, m'ha sorprès que, en els darrers anys, els alumnes demanin la versió castellana de les proves. Suposo que és la llengua en la qual fan la matèria i en la qual estudien els textos. Falten traduccions al català de textos de filosofia, de ben segur, fins i tot en la col·lecció de la Bernat Metge hi ha grans mancances. Suposo que la major part de professors de filosofia imparteix la matèria en castellà i lògicament els alumnes opten per fer l'examen en la llengua en què l'han estudiada.

Pel que fa a la meva segona ocupació, a les classes a la Universitat Autònoma veig que també estan bastant castellanitzades, en el mateix sentit; la llengua castellana hi és més present que no pas el català, almenys en el cas concret de la Facultat de Traducció. Si m'equivoco, la Bel Olid, que també hi fa classe, em pot corregir. A l'hora de triar grup, per exemple, els estudiants que opten per traduir al castellà són més nombrosos. És clar que hi veuen més futur professional. Però el preu és resignar-se a traduir a una llengua que no és la pròpia (perquè la traducció directa sempre és cap a la llengua materna) i això té el risc

de no arribar mai a ser prou competents, aconseguir el màxim nivell per competir amb graduats i professionals que surten d'altres universitats espanyoles, els quals sempre seran millors traduïnt al castellà. Una dada que demostra aquesta pèrdua de competitivitat és que fa anys que no entren catalans a la cabina espanyola d'intèrprets de la Comissió Europea, a Brusselles.

2. Quin paper haurien de tenir la llengua i la literatura catalanes en l'educació, la cultura i la societat del futur, i en un hipotètic nou estat?

Per començar, la llengua i la literatura catalanes, a l'ensenyament secundari, haurien d'anar juntes i passar a ser una assignatura obligatòria de quatre o cinc hores setmanals a l'ESO, com fan tots els països normals amb la llengua que els és pròpia. Al batxillerat, a més, ara a primer fan història de la literatura (a raó de dues hores i trenta minuts a la setmana!) quan, en realitat, els textos literaris han de passar a ser el centre de l'ensenyament de la llengua, sempre. D'aquesta manera, el castellà a l'ESO i al batxillerat aniria a la franja de les llengües estrangeres, cosa que les afavoriria d'allò més i crec que ajudaria a l'equilibri lingüístic. Ara tenim una supremacia de l'anglès en detriment de les altres, el francès, l'alemany i l'italià (que són, de moment, les presents al sistema actual i de les quals hi ha professorat en plantilla, titular d'aquestes especialitats i que normalment ha d'impartir altres assignatures).

D'altra banda, com ha demostrat aquest matí el professor Stegmann, les llengües no van per separat. Però s'ensenyen en compartiments tancats, sense cap interacció entre elles i els projectes plurilingües o plans integrals de llengües són escassos i poc transcendentals, per molt que les autoritats educatives se n'omplin la boca. Ens agradi o no, ara hi ha una única llengua estrangera al sistema i és l'anglès. Hem de revertir aquest imperialisme lingüístic que no ens beneficia gens i el català, com a llengua pròpia real, hi pot ajudar. En un futur estat, si la llengua catalana passés a ser la llengua pública, tindria automàticament un altre estatus. Crec que a hores d'ara és l'única solució, la darrera oportunitat que tenim per a salvar la nostra llengua. Llaavors, i de passada, també se solucionarà el «drama» que suposa als

instituts l'intercanvi amb Alemanya, quan alumnes, famílies i totes les activitats han de passar a fer-se en castellà. Mai no hi ha hagut problemes en aquest sentit, però es perpetua la imatge que el català és la llengua de casa, la familiar o folklòrica, i que les coses serioses i importants cal fer-les en castellà. Això passa en la majoria d'intercanvis d'alumnes amb Alemanya a hores d'ara. I, paradoxalment, Alemanya és el país on més s'aprèn el català! Ja seria hora de ser agraïts amb la potència europea que més cultiva l'ensenyament de la nostra llengua i potenciar els intercanvis d'alumnes de secundària també en català.

Pel que fa als ensenyaments de traducció i interpretació, els estudiants són realistes i escullen traduir i interpretar al castellà, com deia abans, perquè creuen que així tindran més oportunitats laborals (els concursos de traductors jurats són convocats pels estats, els organismes europeus no convoquen places de traductors ni intèrprets al català ni compta per a oposicions a institucions internacionals). Els estudiants no van errats perquè la realitat és aquesta, el català no serveix de res en aquests àmbits. Això va en detriment de les seves competències: un traductor o un intèrpret es prepara per a treballar cap a la llengua pròpia, a la materna, per a fer traducció directa. Ser català suposa patir una doble vida, i, en aquest sentit, estan discriminats. Per tant, dono resposta a la pregunta que planteja el simposi: sí, l'ensenyament de la llengua i literatura catalanes és un afer d'estat, si volem que continuï al carrer i sobretot a les aules i es pugui ensenyar i aprendre en condicions. I si volem que sobrevisqui. Com ha dit aquest matí Manuel Llanas, president de la Societat Catalana de Llengua i Literatura, aquest és un simposi que no s'hauria de produir, almenys en aquests termes, si, com a França, la llengua i literatura ja fossin l'eix vertebrador del sistema educatiu. Ara per ara encara no ho són.

MERCÈ RIUS
Universitat Autònoma de Barcelona

Abans de res, he de remarcar que no soc professora de llengua i/o literatura catalanes, ni filòloga. Em dedico a la filosofia, la qual cosa em situa en una posició desplaçada respecte al tema del Simposi. Per tant, em veuré empesa a formular respostes esbiaixades almenys a tres dels quatre interrogants oberts per encarrilar el debat. Tanmateix, voldria aclarir per endavant que aquest desplaçament no significa per a mi estranyesa. Ben altrament, adopto de bon grat la sorneguera definició de Fuster: «La filosofia és un gènere literari.» I la faig meva sense sornegueria; per això hi afegiré un matís: la filosofia és un gènere literari que aspira a la veritat. Hi aspira, però no l'assoleix, ja que es tracta de reflexionar sobre problemes irresolubles. Així doncs, l'aspiració a la veritat no nega la condició literària, ans al contrari. Més aviat acredita la filosofia com un gènere fantàstic elevat a la segona potència.

Amb aquest supòsit, abordaré la primera pregunta mitjançant una metàfora: «quina és la presència de la llengua i la literatura en la societat actual?» Doncs, a mi, la presència de la filosofia a la nostra societat em recorda una imatge inaugural de *La mort a Venècia*: aquella del vell cràpula, embriac, a qui «el dentat postís caigué de la barra i li quedà penjat sobre el llavi inferior». Vet aquí l'estampa, no de la pura decadència, sinó d'una decadència vergonyosa.

I no insinuo que la filosofia s'estigui morint de vella, en absolut. Es mor de por. L'està matant l'actitud poruga dels qui s'hi dediquen acomplexats per internet i les xarxes socials. Amb el desfici d'encaixar-hi, filòsofs i filòsofes ens avenim, uns més que d'altres, a representar tots els papers de l'auca. Així engrossim les files de la «cultura de l'entreteniment», i el discurs filosòfic esdevé una simple pàtina de distinció intel·lectual que només serveix, en el millor dels casos, per

dissimular l'ínfim nivell dels continguts mediàtics. Sens dubte, aquesta dinàmica obra en perjudici dels continguts pròpiament filosòfics, que són, tant sí com no, els heretats, és a dir, històrics. Ens poden fastiguar, ens poden enrabiar, ens hi podem barallar, els podem avorrir, però el que no podem fer és ignorar-los. La ignorància no ha dut mai a res de bo. I és del tot manifest per a mi que, a hores d'ara, ens trobem en aquest mal pas: no anem enlloc perquè ja no venim d'enlloc. A l'últim, filòsofes i filòsofs (com el premonitori doble d'Aschenbach) estem perdent el decòrum. Aquí i arreu, segons els indicis que també ens arriben d'altres països.

Segona pregunta: «quina importància hauria de tenir en la formació dels adolescents i els joves?» Doncs, francament, no sabria dir-ho. Només veig clares dues coses. Una d'elles, tot i que ja sembla exclosa de la formulació de la pregunta, potser no serà sobrer d'explicitar-la: no hi pot haver una «filosofia per a infants». A parer meu, aquest títol no té sentit. El pensament filosòfic és sofisticat, demana una maduresa que no és a l'abast de les criatures. Com no ho és la física quàntica, i espero que ningú no s'esveri en sentir-m'ho dir, perquè no equiparo la filosofia a la ciència, havent-la ja emparentada amb la literatura. Permeteu-me, doncs, una comparació més: tampoc no són a l'abast de les criatures les pel·lícules de directors com ara Dreyer o Pasolini.

L'altra cosa que veig clara és que no s'aprèn filosofia si la tasca docent es redueix a projectar imatges d'ordinador en una aula a les fosques i, com a tal, inhabilitada per prendre apunts; o en una d'illuminada, com aquesta, però condicionada per badar amb la pantalla. La filosofia és una art de la paraula, o més ben dit, és escriptura. Consisteix a treballar una *determinada llengua* com a única via d'accés a la *universalitat del llenguatge*. Per tant, el discurs filosòfic no es compon fent una atenció exclusiva a les regles de la lògica, sinó també a les de la gramàtica; i amb bones dosis de retòrica. Dificilment hi podrà accedir un jovent que no s'ha format ni en llengua ni en literatura. En aquest respecte, em sembla un fenomen monstruós —goso titllar-ho així— el sostingut augment d'estudiants universitaris que es matriculen a Filosofia, mentre que han anat decaient, a frec de l'extinció, les titulacions de Filologia. Això no té ni cap ni peus, és una bogeria.

Em fa l'efecte que les branques del saber —ai, els arbres de Llull!— s'han esqueixat talment que la filosofia no hi té lloc. Ni el fundacional de privilegi (a l'antiga Grècia) ni el terminal d'*ancilla scientiae* (de corcoll rere les neurociències). Tampoc no hi ha lloc, encara menys, per a un discurs filosòfic la llibertat del qual estaria a sentir-se només obligat a respondre d'ell mateix. Comptat i debatut, l'ostracisme està minant la filosofia sense adjectius, o sia, la que es desenvolupa en qualsevol de les llengües que l'han hostatjada fins ara. Si qüestionem, en particular, la situació de la «filosofia catalana», llavors el qualificatiu de desesperada ja em semblaria optimista, atesa la inexistència del referent. Provaré de justificar el meu diagnòstic començant per l'experiència acadèmica.

A les classes de filosofia, tothom entén i parla —més malament que bé, val a dir-ho— la nostra llengua (em refereixo als qui formen part del sistema educatiu català). Tot i això, una immensa majoria d'alumnes «viu en castellà», i la resta no viu pas plenament en català —com reivindicava Brossa. Fins i tot aquells que tenen el català (dit en termes sociolingüístics) com a «primera llengua», o encara més, jo afirmaria que tots plegats —cadascú de nosaltres, evidentment amb diferències— estem com més va més abocats a pensar en castellà. I aquesta meva observació no té res a veure —desitjo evitar els malentesos— amb allò de la singular «visió del món» atribuïda a cada llengua. D'una tal creença, anys enrere, se'n deia romanticisme, si no alguna cosa pitjor. No, no alludeixo a res semblant a «l'esperit de la llengua» com a «esperit del poble» o «nacional». Ben al contrari. La tendència a pensar en castellà obeeix al fet que el nostre cervell memoritza (en la proporció adequada, imagino) les expressions que més abunden en el nostre entorn. I, als circuits neuronals pelats, tant els fa si aquestes abundoses expressions escauen o desentonen en virtut de criteris intrínsecs a les mateixes formes, és a dir, *criteris estètics*. A més, ultra la indiferència estètica, el desenvolupament dels audiovisuals està aviciant el nostre cervell a la juxtaposició d'imatges que no es fan mai nosa les unes a les altres. Ras i curt, no és que el nostre «esperit comunitari» (en la mesura que la llengua fa comunitat) hagi patit una mutació; sinó que hauríem d'estar més al cas de la *materialitat de les relacions gramaticals*, que no s'ha de confondre amb la funcionali-

tat cerebral. Damunt, el nostre processador mental de textos s'està empobrint a gran velocitat, un empobriment que va lligat, com és obvi, a la manca de lectura. I això em du a la tercera pregunta.

«Quin paper podria tenir en l'educació, la cultura i la societat catalanes del futur?» Doncs, de resultes del que he exposat, albiro un futur molt magre. Per tenir futur cal tenir un passat o, si més no, un present. No és el cas, o escapa a la meva percepció. La llengua catalana encara no ha consolidat cap registre filosòfic propi; i em sembla que n'és ben lluny. Si fem un cop d'ull al passat, tot serien elogis per a la col·lecció «Textos filosòfics», a editorial Laia primer i després a Edicions 62; una iniciativa que sortí justament del Departament de Filosofia de la Universitat Autònoma de Barcelona, a principis de la dècada dels vuitanta, i que va durar fins als primers anys del segle actual, sota la direcció del professor Pere Lluís Font. Malauradament, aquesta edició dels clàssics de totes les èpoques s'estroncà sense haver acomplert les previsions inicials concretades en una llista d'autors. I damunt, el Grup 62 no reedita els llibres exhaurits. Cert que, de tant en tant, hi ha iniciatives esparses d'altres editorials: obres de la tradició filosòfica que apareixen aquí i allà. Però resulten insuficients. A hores d'ara, tinc entès que la Universitat de Barcelona ha endegat un nou projecte editorial amb vocació de continuïtat. Tant de bo prosperi.

D'altra banda, les traduccions no han ajudat tant com caldria a «normalitzar» el català filosòfic. Per aconseguir-ho, es requeriria una estreta col·laboració entre els filòlegs i els pensadors que assagen noves formes d'escriptura. En comptes d'això, segons la meva experiència, molts dels traductors de textos filosòfics, professionals de diversos camps, tendeixen a ignorar olímpicament els precedents en la matèria, és a dir, les anteriors traduccions catalanes de l'autor o l'autora que cadascun es disposa a traduir de nou. I així, tots plegats restem sempre en el punt zero. Per descomptat, em guardaré ben prou de defensar que s'accepti acríticament allò que ja està fet pel fet d'estar-ho; però, si escau, convindria discrepar-ne amb plena consciència del perquè.

En canvi, mentre s'ignoren els precedents catalans, es manté la subordinació a les traduccions al castellà. Val a dir que no només la

mantenen els traductors (i no pas tots, és clar), sinó també —i això és més greu encara— els autors que pretenen produir filosofia catalana. Així com, durant segles, els pensadors que escrivien normalment en les llengües modernes encara publicaven la versió llatina de les seves obres en nom del rigor científic —és a dir, del saber universal i necessari—, així també una bona part dels qui es dediquen actualment a la reflexió filosòfica em desperten la sospita que tenen l'espanyol per una mena de llengua mare o matriu de cultura.

Per aquest camí —ho expressaré a l'engròs— és del tot impossible que es faci mai a casa nostra un Heidegger. El poso com a exemple pel gran treball de l'alemany que dugué a terme, sempre amb el benentès que ell no fou l'únic ni destacà per la brillantor literària. Des del meu punt de vista, Nietzsche tenia *més raó* que Heidegger. Però sovint els més grans només es deixen entendre, i amb prou feines, els uns als altres. He triat, doncs, Heidegger perquè el seu tractament del nexa entre l'activitat de pensar i la idiosincràsia de les llengües gaudeix d'una màxima nitidesa.

Última pregunta: «I en un hipotètic nou Estat?» Responc: no demano filosofia per al nou Estat, sinó un nou Estat, català, per a la filosofia catalana. Naturalment, aquest desideràtum el faig extensiu a la llengua i la literatura. No crec que la possessió d'un Estat sigui condició suficient per a la normal supervivència de la nostra llengua, això és, per a la conservació del català deslliurat del perill imminent d'anar a raure al calaix de les «llengües mortes» —i enterrades. Però ben segur que es tracta d'una condició necessària.

I acabo ara esbossant un gest que l'és, per mi, de justícia *intel·lectual*. Cito un autor maleït: «Qüestió de vida o de mort, de salvació o de pèrdua definitives era judicada llavors aquesta. Jo ho crec així mateix. I és justament per aquesta raó que em crec forçat a denunciar, en el renovellat bilingüisme [universitari], un signe de caducitat, que representa, si més no, un perill de mort, contra el qual hom pot encara lluitar, però davant el qual les il·lusions o les embusteries de la negligència cal que fatalment sucumbeixin.» Uns paràgrafs més endavant: «No. Res d'això no és cert. La més segura de les pàtries pot morir. La més sòlida i segura de les nacions pot morir. La més perfecta, la més gloriosa de les llengües, pot morir. Tot s'assecarà, tot sucumbirà,

quan l'esperit no li dongui assistència. *I, al fons del fons, l'esperit no significa res més que les obres.*» Bo, passat gairebé un segle, ho deixarem en «l'esperit no significa res més que les paraules». El fragment pertany (ho dic per si algú no l'ha reconegut) a Eugeni d'Ors, en *L'alerta de Castelló d'Empúries*, el discurs pronunciat l'any 1923 a uns Jocs Florals.

CURRÍCULUMS

Núria Alturo Monné és professora de lingüística catalana a la Universitat de Barcelona (des de 1993), i del màster de Formació del Professorat de la Universitat de Barcelona (des de 2010). Anteriorment havia treballat, durant sis anys, com a professora agregada de batxillerat de l'Institut Baix Penedès del Vendrell i, durant un any, com a professora de català per a mestres de l'ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona (delegació de Lleida).

Josep Bargalló Valls és llicenciat en Filologia Catalana per la Universitat de Barcelona, màster en Estudis Catalans per la Universitat Rovira i Virgili i catedràtic de secundària. Exconseller d'Ensenyament i exconseller primer del Govern de la Generalitat (2003-2006) i exdirector de l'Institut Ramon Llull (2006-2010), ha publicat estudis i manuals de retòrica literària —especialment de mètrica—, edicions d'autors —Pin i Soler, Ventura Gassol, Domènec Guansé, Pere Calders...— i assaigs d'història cultural —el darrer, *Les set vides de Pere Romeu. Indians, modernistes i sportsmen*, el 2016. Ha exercit la crítica literària en diversos mitjans —en paper i digitals— i ha participat en guions de muntatges teatrals, audiovisuals i cinematogràfics. Des de l'any 2011 és coordinador de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Rovira i Virgili.

August Bover i Font és catedràtic emèrit de Filologia Catalana de la Universitat de Barcelona i membre de la Secció Filològica de l'Institut d'Estudis Catalans. S'ha especialitzat en la literatura catalana de l'època moderna, la literatura catalana de Sardenya i l'obra del poeta Josep Sebastià Pons. Actualment presideix la Federació Internacional d'Associacions de Catalanística i codirigeix la revista *Llengua & Literatura*. En l'àmbit de la creació, ha publicat un volum en prosa i sis reculls poètics.

Maria Teresa Cabré Castellví és doctora en Filologia Romànica per la Universitat de Barcelona (1977) i catedràtica emèrita a la Facultat de Traducció i Interpretació de la Universitat Pompeu Fabra. És presidenta de la Secció Filològica de l'Institut d'Estudis Catalans des de 2014. Va ser fundadora i la primera directora del Centre de Terminologia Termcat, entre 1985 i 1989, i va crear i dirigir el Servei de Llengua Catalana de la Universitat de Barcelona (1990-1993) i l'Institut Universitari de Lingüística Aplicada (IULA) de la Universitat Pompeu Fabra (1994-2004). En el marc de l'IULA, és la fundadora del grup de recerca IULATERM (lèxic, terminologia, discurs especialitzat i enginyeria lingüística) i en va ser la responsable fins al 2016. Va crear el 1988 a la Universitat de Barcelona l'Observatori de Neologia, actualment a la Universitat Pompeu Fabra, i el va dirigir fins al 2016. La seva recerca se centra en la lexicologia, la terminologia, el discurs especialitzat i la neologia. Entre les seves publicacions, cal destacar *La terminologia: la teoria, els mètodes, les aplicacions* (1992) (traduïda al castellà, a l'anglès i al francès), *A l'entorn de la paraula* (1994) i *La Terminología: Representación y comunicación* (1999). Se li va concedir la Medalla Narcís Monturiol al mèrit científic per la seva dedicació docent i investigadora a la Universitat de Barcelona i a la Universitat Pompeu Fabra i per la seva contribució al desenvolupament de la lingüística aplicada catalana, bàsicament la lexicografia i la terminologia (1996). En l'àmbit acadèmic, ha obtingut el premi del Consell Social de la Universitat Pompeu Fabra a la Qualitat en la Docència (2009), i és Doctora Honoris Causa per la Universitat de Ginebra (2018) i per la Universidad Ricardo Palma (Lima, 2006), professora honorària de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón (Lima, 2006) i membre d'honor del Colegio de Traductores del Perú (Lima, 2006). En l'àmbit internacional, ha estat guardonada amb el premi internacional de terminologia Eugen Wüster (2007) i ha estat reconeguda com a Chevalier de l'Ordre des Arts et des Lettres pel Ministeri de la Cultura i de la Comunicació de la República Francesa (2008). Actualment dirigeix la Càtedra Pompeu Fabra de la mateixa Universitat. L'any 2015 va rebre la Creu de Sant Jordi.

Anton Carbonell Ferrando (Reus, 1955), llicenciat en Filologia Catalana, és catedràtic i professor de llengua catalana i literatura a la

secundària i president del Collectiu Pere Quart. És coautor de *Literatura catalana. Dels inicis als nostres dies* (1979) i autor de *Literatura catalana del segle XIX* (1986), d'edicions del teatre català (Àngel Guimerà, Manuel de Pedrolo, Josep M. Benet i Jornet) i de diferents llibres de text (*Mirada*, 2008). És autor, també, d'una antologia de textos del teatre universal (*Introducció als gèneres 1. Teatre*, 2014). Ha presentat ponències en diversos simposis sobre l'ensenyament de la literatura i del teatre. Ha coordinat i realitzat l'*Àlbum Joan Oliver* del PEN Català.

Daniel Casals Martorell (Barcelona, 1969) és doctor en Filologia Catalana (2006) amb premi extraordinari, llicenciat en Lingüística (2001) i Periodisme (2003), màster en Direcció i organització d'empreses (1999) i diplomad en Producció i Gestió de la Comunicació Local. És professor titular de la UAB adscrit al Departament de Filologia Catalana, del qual ha estat director entre 2011 i 2017. És coordinador del Grup de Recerca en Història de la Llengua Catalana de l'Època Contemporània (2017 SGR 1696), reconegut i finançat per la Generalitat de Catalunya, i investigador principal del projecte de recerca finançat FFI2016-80191-P (AEI/FEDER,UE). És codirector de la revista *Llengua & Literatura* de l'Institut d'Estudis Catalans. A més d'articles en revistes de referència i capítols, ha publicat els llibres *El català en antena* (2003), *Ràdio en català* (2007), «*En totes direccions*» (1971) de *Ràdio Barcelona* (2009) i, en coautoria, *El català als mitjans de comunicació* (2010) i *Allò que el corrector no s'endugué. La correcció postdigital* (2017). Ha coordinat amb Francesc Foguet les tres edicions del Simposi sobre l'ensenyament de la llengua i la literatura catalanes a la secundària i a la universitat, i ha coeditat *La llengua i la literatura catalanes a les aules del segle XXI* (2012), *Raons de futur* (2015) i *Afer d'estat* (2018).

Francesc Feliu Torrent és doctor en Filologia Catalana i professor titular de la Universitat de Girona. Dirigeix, juntament amb Josep Maria Nadal, el Grup de Recerca en Història de la Llengua i Llengua Normativa i és també director de l'Institut de Llengua i Cultura Catalanes de la UdG. Ha estudiat diversos aspectes relacionats amb la història del català i amb la història de les idees sobre aquesta llengua.

Presideix, en aquests moments, la Coordinadora d'Estudis Universitaris de Filologia Catalana.

Josep Maria Figueres Artigues és professor titular d'història del periodisme a la Universitat Autònoma de Barcelona. És autor d'una extensíssima bibliografia sobre la història del periodisme —com, per exemple, la seva tesi doctoral sobre el *Diari Català* (premi Nicolau d'Olwer, de l'IEC)—, sobre la història del catalanisme polític —la publicació dels sumaris dels consells de guerra de Prat de la Riba, Manuel Carrasco i Formiguera i Lluís Companys, sobre el qual ha treballat extensament i encara hi treballa— o sobre la guerra civil i l'exili —com ara *Veus de l'exili. 20 testimonis de la diàspora catalana*. Biògraf de Valentí Almirall, n'ha editat l'obra completa, en curs de publicació. Entre altres activitats, és director de la col·lecció «Memòria del segle xx», ha comissariat exposicions com *Pau Casals i l'exili*, i ha estat membre de les juntes de la Societat Catalana de Comunicació i de la Societat Catalana d'Estudis Històrics, ambdues filials de l'IEC.

Francesc Foguet Boreu (Linyola, 1971) és professor de literatura catalana de la Facultat de Filosofia i Lletres de la UAB i doctor en Filologia Catalana per aquesta universitat. Pertany al Grup d'Estudis d'Història de la Cultura i dels Intel·lectuals de la UB i al Centre d'Estudis sobre Dictadures i Democràcies de la UAB. Coordina el màster universitari en Estudis Teatral. Recentment, ha publicat *El teatro catalán en el exilio republicano de 1939* (2016), *Maria Aurèlia Capmany, escriptora compromesa (1963-1977)* (2018) i, amb Sharon G. Feldman, *Els límits del silenci. La censura del teatre català durant el franquisme* (2016). Amb Daniel Casals i Martorell, ha tingut cura de l'edició de *La llengua i la literatura catalanes a les aules del segle XXI* (2012) i *Raons de futur* (2015).

Montserrat Franquesa Gòdia (Lleida, 1966) és llicenciada en Filologia Clàssica i en Filologia Germànica per la Universitat de Barcelona i doctora en Traducció per la Universitat Autònoma de Barcelona. Professora d'ensenyament secundari des de 1994, actualment presideix l'APALC (Associació de Professors d'Alemanys de Catalunya). També és professora associada a la Facultat de Traducció i d'Interpretació de la Universitat Autònoma de Barcelona des de 2009. Membre del Grup d'Estudi de la Traducció Catalana Contemporà-

nia, la seva línia de recerca se centra en la història de les traduccions al català (www.getcc.cat). Ha publicat més d'una vintena de traduccions al català (de l'alemany i del francès, però sobretot del grec modern). Actualment, i juntament amb Joaquim Gestí, dirigeix la revista digital de traducció literària del PEN català (www.visat.cat).

Joan Gelabert Mas (Maria de la Salut, Mallorca, 1956) és professor de secundària i coordinador de programes educatius adreçats a alumnes de secundària. És professor de teatre i guionista de vídeos divulgatius emesos per IB3 i TV3 sobre Ramon Llull, Francesc de B. Moll, Antoni M. Alcover i l'elaboració del DCVB. Ha estat codirector d'un postgrau d'Especialista universitari en teatre català contemporani. Ha publicat en revistes especialitzades sobre temes d'ensenyament. Ha estat vocal, vicepresident i president de l'OCB.

Teresa Guiluz és catedràtica d'ensenyament secundari de llengua i literatura catalanes, llicenciada en Filologia Catalana (UB) i màster en Estudis Avançats i Aplicats en Llengua i Literatura Catalanes (UAB-UB). En diverses estades a Itàlia ha estudiat italià i glotodidàctica al centre DILIT de Roma i al centre Linguait de Verona. Fa més de vint anys que compagina la docència amb l'autoria de llibres de text per a l'ESO i el batxillerat. Ha treballat com a lectora de literatura infantil i juvenil i ha elaborat estudis i guies de lectura. Ha impartit cursos de nivell D de català. Ha rebut el Premi Cavall Fort de contes 2015.

Antoni Isarch Borja (Barcelona, 1978). És doctor en Filologia Catalana per la Universitat Autònoma de Barcelona (2016), és membre del Grup d'Estudis de Literatura Catalana Contemporània (GEL-CC) de la UAB i actualment exerceix la docència a l'ensenyament secundari. També és professor col·laborador del Grau de Llengua i Literatura Catalanes de la UOC. Ha centrat el focus investigador en el gènere narratiu, i fruit d'aquest interès ha publicat els darrers anys diversos estudis i articles sobre la novel·la i els escriptors dels anys vint i trenta, i també ressenyes sobre narrativa catalana actual per a publicacions com *Els Marges* o *Caràcters*. Des del 2010, ha impartit cursos de formació per a docents de secundària i batxillerat en l'àmbit de la didàctica de la literatura.

Eduard Juanmartí és catedràtic d'ensenyament secundari de llengua i literatura catalanes, llicenciat en Filologia Catalana (UB) i en Lle-

tres Modernes (Universitat de Tolosa de Llenguadoc), postgrau en Assessoria Lingüística, Gestió del Multilingüisme i Serveis Editorials (UB), màster en Estudis Avançats i Aplicats en Llengua i Literatura Catalanes (UAB-UB) i doctor en Filologia Catalana (UAB) amb una tesi sobre Salvador Espriu. Treballa en instituts públics des de 1991 i és autor de llibres de text per a l'ESO i el batxillerat des de fa vint anys.

Gemma Lluch és professora titular del Departament de Filologia Catalana de la Universitat de València. És doctora en Filologia i Premi Extraordinari de Doctorat. Forma part de l'Estructura de Recerca Interdisciplinària ERI-Lectura. Ha publicat més de 100 treballs d'investigació entre llibres, articles i monografies. Ha participat en 8 projectes d'investigació (3 com a IP) i en 4 contractes d'investigació amb governs i institucions. Els darrers són «Els espais virtuals per a la promoció del llibre i la lectura. Formulació d'indicadors per avaluar-ne la qualitat i efectivitat» (Ministeri d'Economia i Competitivitat); «Maneras de leer. Diversidad y transformaciones de la lectura en el siglo XXI» (Fundación Telefónica) i «Assessorament tècnic sobre plans de foment de la lectura i el llibre», FULL i GVA. Més informació <http://www.gemmalluch.com/qui-soc/>.

Mercè Rius (Barcelona, 1953) és professora titular de filosofia a la Universitat Autònoma de Barcelona. Ha publicat una dotzena de llibres, un dels quals traduït al francès (*Quatre essais sur Sartre*, 2010). Alguns tenen un fort component literari, però sempre amarats de filosofia, com ara: *El diari de Nora Gil* (1998), *Viatge a Liliput* (del mateix any) i *El pont de la Girada. Reflexions vora mar* (2010). Són publicats de l'any 2014 els dos assaigs *Eugenio d'Ors, filósofo* (autotraducció a l'espanyol de diversos textos apareguts en publicacions dels Països Catalans) i *Contra filósofos. O ¿en qué se diferencia una mujer de un gato?* Enguany ha sortit *Matèria. El gran zero de la filosofia*, premi d'assaig 2017 de la Càtedra Blasco (Universitat de València).

Albert Soler Llopart és professor de literatura catalana medieval a la Universitat de Barcelona i professor del màster de Formació del Professorat de la Universitat de Barcelona. S'ha especialitzat en la literatura catalana del segle XIII; sobretot, en Ramon Llull. És autor de les edicions crítiques del *Llibre de l'orde de cavalleria* (1988), del *Llibre d'amic i amat* (1995), del *Romanç d'Evast e Blaquerua* (2009, en

col·laboració amb Joan Santanach) i del *Llibre de contemplació en Déu* (2016, en col·laboració amb Antoni I. Alomar, Montserrat Lluch i Aina Sitjes). Ha publicat el llibre *Ramon Llull as a Vernacular Writer: communicating a New Kind of Knowledge* (Londres: Tamesis, 2016), juntament amb Lola Badia i Joan Santanach. És membre del Centre de Documentació Ramon Llull. Ha estat director del Departament de Filologia Catalana de la Universitat de Barcelona entre 2009 i 2013.

Tilbert Dídac Stegmann va néixer a Barcelona el 1941, de pare i mare alemanys. És catedràtic de Filologia Romànica a la Universitat Goethe de Frankfurt. Organitzà les Setmanes Catalanes de Berlín el 1978, fundà la Biblioteca Catalana de la Universitat de Frankfurt i la Deutsch-Katalanische Gesellschaft (Associació Germano-Catalana) el 1983. Entre la trentena de llibres publicats hi ha la *Guia dels Països Catalans* en alemany i *Catalunya vista per un alemany* (13 edicions). El 2014 publicà la seva autobiografia, *Ambaixador de Catalunya a Alemanya*, i el 2016, el recull d'assajos *El plaer de llegir literatura catalana* (Premi Crítica Serra d'Or 2017).

TREBALLS DE LA SOCIETAT CATALANA
DE LLENGUA I LITERATURA

Títols publicats

- 1 *Els substrats de la llengua catalana: una visió actual* (2002)
- 2 Joan BASTARDAS, *Substantius usats en sentit figurat com a qualificadors de persona* (2000)
- 3 Germà COLÓN, *Les 'Regles d'esquivar vocables'. Autoria i entorn lingüístic* (2001)
- 4 Ventura CASTELLVELL, *El capbreu de Benifallet de 1373* (2005)
- 5 Jordi BRUGUERA, *Introducció a l'etimologia* (2008)
- 6 Daniel CASALS i Francesc FOGUET (cur.), *La llengua i la literatura catalanes a les aules del segle XXI* (2012)
- 7 Josep M. DOMINGO (cur.), *Joc literari i estratègies de representació. 150 anys dels Jocs Florals de Barcelona* (2012)
- 8 Montserrat BACARDÍ, Francesc FOGUET i Enric GALLÉN (cur.), *La literatura catalana contemporània: intertextos, influències i relacions* (2013)
- 9 Daniel CASALS i Francesc FOGUET (cur.), *Raons de futur: A propòsit de l'ensenyament de la llengua i de la literatura catalanes a la secundària i a la universitat* (2015)
- 10 *Saviesa i compromís: Nou entrevistes a Josep Massot i Muntaner* (2015)
- 11 Eusebi COROMINA i Ramon PINYOL (cur.), *Literatura catalana contemporània: crítica, transmissió textual i didàctica* (2016)
- 12 Montserrat BACARDÍ, Francesc FOGUET i Àlex MARTÍN (cur.), *Rafael Tasis (1906-1966), cinquanta anys després* (2016)
- 13 Joaquim ESPINÓS i Lliris PICÓ (cur.), *Literatura catalana contemporània: memòria, traducció i noves tecnologies* (2017)
- 14 Olívia GASSOL i Òscar BAGUR (cur.), *La poesia catalana al segle XXI, balanç crític* (2018)
- 15 Daniel CASALS i Francesc FOGUET (cur.), *Afer d'estat. La llengua i la literatura catalanes a la secundària i a la universitat* (2018)



SOCIETAT CATALANA DE LLENGUA I LITERATURA
FILIAL DE L'INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS

